

**Equip Directiu**

**Direcció:**

Cristina Aguilar Giner. ALENA. Psicologia Clínica i Salut. Vlc.

**Subdirecció:**

Enrique Cantón Chirivella. Univ. València  
Consuelo Claramunt Busó, Gabinet Municipal. Torrent  
Àngel Martínez Moreno, PAINA Consultoria Vlc

**Equip Editorial:**

**Responsables de secció:**

Gilberto Minaya Lozano, FREMAP. Vlc  
Miguel José Perelló del Río, Centre d'Aplicacions Psicològiques. Vlc  
María Cortell Alcocer, Clínica de Psicoanàlisis. Vlc  
Carmel Ortóla Pastor, Gabinet Psicoteràpia Gestalt. Vlc  
Xavier María Pérez Albert, Gabinet Urrutia. Vlc

**Comité Editorial:**

M. Constanza Aguilar Bustamante, Univ. de Santo Tomás, Colòmbia  
Francisco Alcantud Marín, Univ. València  
Esther Barberá Heredia, Univ. de València  
M. Carmen Barrachina Segura, consulta privada. Vlc.  
Francisco Bas Ramallo, Centre de Psicologia Bertrán Russell, Madrid  
Luis Benites Morales, Univ. de San Martín de Porras, Perú  
Vicent Bermejo Frigola, Salut Mental Infantil. Conselleria de Sanitat  
Javier Bou Piquer, Associació Sistemàtica de València  
Jesus Cabezas Fernández, consulta privada. Vlc.  
Amparo Cabrera Vallet, Consulta privada. Vlc.  
María José Cantero López, Univ. València  
José Cantón Duarte, Univ. Granada  
Maite Cortés Tomás, Univ. de València  
María Victoria del Barrio Gandara, UNED  
Edelmira Doménech Llaberia, Univ. Autònoma Barcelona  
Begoña Espejo Tort, Univ. València  
M. Dolores Ferrando Moncholi, consulta privada. Vlc.  
Enrique Garcés de los Fayos Ruiz, Univ. Murcia  
Pedro Rafael Gil-Monte, Univ. València  
Francisco Gotzens Busquets, Ajuntament de València  
Francisco Hidalgo Mena, Generalitat Valenciana  
Elvira Asunción Jaime Coll. MAR. Psicologia Clínica i Jurídica, Vlc.  
Anette Kreuz -Smolinski, Centre de Teràpia Familiar Fàsica. Vlc.  
Àngel Latorre Latorre, Univ. València  
Wilson López López, Pontificia Univ. Javeriana Bogotà i ABA Colòmbia  
Tomàs Josep Llopis Giménez, Univ. de València  
Fernando Lluch Gutiérrez, Ajuntament de Cullera  
Maribel Martínez Benlloch, Univ. València  
Carmen Mateu Marques, Univ. València  
Manuel Medina Tornero, Univ. de Murcia  
Francisco Xavier Méndez Carrillo, Univ. Murcia  
María Vicenta Mestre Escrivá, Univ. València  
Luis Valentín Montoro González, Univ. València  
Gonzalo Musitu Ochoa, Univ. València  
María del Mar Navarro Díaz, Gabinet Municipal Torrent  
José Olivares Rodríguez, Univ. de Murcia  
Godoleva Rosa Ortiz Viveros, Institut d'Investigacions Psicològiques,  
Univ. Veracruzana, Mèxic  
José María Peiró Silla, Univ. València  
Gema Pons Salvador, Univ. de València  
Adriana Rey Anastasi, Institut de Medicina Legal, Vlc.  
Juan Sevilla Gascó, Centre de Teràpia de Conducta Vlc.  
M. Angeles Tomás Bolos, Gabinet de Psicologia Clínica i Educativa. Vlc.  
María Victoria Trianes Torres, Univ. Màlaga  
Javier Urta Portillo, President de la Comissió Deontològica de Madrid  
Rosario Valdés Caraveo, Universidad ELPAC, Chihuahua, Mèxic  
Miguel Àngel Verdugo Alonso, Univ. Salamanca

**I.S.S.N.** 0214-347 X - D.L. V-841-1983.

Està inclosa en les següents bases de  
dades:

CINDOC, PSICODOC, LATINDEX I  
DIALNET.

editorial ..... 3

dossier ..... 4

- La difícil convivència a les aules  
Marc Antoni Adell i Cueva i Violant Estreder i Ortí..... 4
- Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso  
escolar e implicaciones educativas  
Maite Garaigordobil Landazabal i José Antonio Oñederra Ramírez ... 14
- Violencia entre iguales: resultados de un estudio  
descriptivo de la provincia de Valencia  
Vicente Félix Mateo, Carmen Godoy Mesas i Ismael Martínez Ruiz ..... 36
- Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades  
de género en la violencia entre escolares  
Fuensanta Cerezo Ramírez..... 49
- Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia  
en nuestras escuelas  
Joaquín A. Mora-Merchán..... 60

praxi ..... 71

- La homofobia como elemento clave del acoso escolar  
homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid  
Raquel Platero Méndez..... 71

crítica de llibres ..... 84

- *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños  
de 4 a 6 años*, Maite Garaigordobil Landazabal  
per Eva León Zarceño..... 84
- *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Raquel  
Platero y Emilio Gómez  
per Chelo Claramunt Busó ..... 85

normes de publicació ..... 86

editorial	3
-----------	---

dossier	4
---------	---

- It is difficult to live together in school  
Marc Antoni Adell i Cueva and Violant Estreder i Ortí ..... 4
- Epidemiological studies of the incidence of bullying and educational implications  
Maite Garaigordobil Landazabal and José Antonio Oñederra Ramírez .... 14
- Violence between equals: results of descriptive study from Valencia  
Vicente Félix Mateo, Carmen Godoy Mesas and Ismael Martínez Ruiz.... 36
- Bullies and victims of bullying. Gender differences in school violence  
Fuensanta Cerezo Ramírez ..... 49
- Cyberbullying is a new challenge for living together in school  
Joaquín A. Mora-Merchán ..... 60

praxi	71
-------	----

- Homophobia as a key element of homophobic bullying in school. Some voices from Rivas Vaciamadrid  
Raquel Platero Méndez ..... 71

review of books	84
-----------------	----

- Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años, Maite Garaigordobil Landazabal  
by Eva León Zarceño..... 84
- Herramientas para combatir el bullying homofóbico, Raquel Platero and Emilio Gómez  
by Chelo Claramunt Busó ..... 85

instructions to authors	86
-------------------------	----

**Consell Editor:**

Francisco J. Santolaya Ochando (degà)  
 Vicenta Esteve Biot (vicedegana 1ª)  
 Concepción Sánchez Beltrán (vicedegana 2ª)  
 Genís Rodríguez i Sánchez (vicedegà 3ª)  
 Manuel R. Peretó i Soriano (secretari)  
 Oscar Cortijo Peris (vicesecretari)  
 Miguel A. Torricos Sanchis (tresorer)

**Vocals:**

Amparo Malea Fernández, Rosario Morales Moreno,  
 Andrea Ollero Muñoz, Pilar del Pueblo López, Juan  
 Luis Quevedo Rodríguez i Marcelino Yagüe Cabrerizo.

**Secretària de redacció:**

Lidia Tena i Espada

**Gestora:**

Marta Simon Hernández

**Disseny:**

Susana Aguilar Giner

**Tirada:** 6.400 exemplars

**Impressió i maquetació:**

Gráficas Antolin Martínez, s.l.  
 C/ Barón de Herves, 8 • 46003 Valencia  
 Tel. - Fax 96 391 89 84 • www.grafamar.com

**Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana**

Carrer Comte d'Olocau, 1. 46003 València  
 www.cop-cv.org • copcv@cop.es  
 tf: 96 392 25 95 • fax: 96 315 52 30

nº 94. **Escuela y convivencia: la historia inacabada de un monográfico**

Estábamos en los últimos y suaves coletazos del invierno, apuntaba ya una incipiente primavera, cuando una vez más el equipo de *Informació Psicològica* barajaba posibilidades para la preparación de un nuevo monográfico. Con frecuencia, lanzamos ideas, recogemos propuestas externas, tratamos de hacernos eco de las inquietudes de los distintos sectores profesionales. No es una tarea fácil; requiere esfuerzo e ilusión.

Al fin, nos decidimos. ¿Qué tal si nos centrábamos en abordar la convivencia en el marco escolar? Sin ánimo de buscar las causas profundas, ya que el tema no precisa una justificación exhaustiva, podemos encontrar un hilo conductor: la preocupación social hacia las diferentes formas de violencia en los centros escolares, la alarma de ciertas noticias en los medios de comunicación, el interés en la elaboración y puesta en marcha de programas de prevención, la creación de servicios específicos de atención psicológica para el tratamiento de casos conflictivos... Podríamos seguir enumerando, pero basta con unas pinceladas: había que ponerse manos a la obra.

Empezaron las gestiones. Éramos ambiciosos, afrontamos el reto con optimismo. Queríamos conseguir un alto grado de participación y calidad; por ello, fuimos comunicando nuestro objetivo a un buen número de investigadores y profesionales. La respuesta nos dejó “desbordados por el éxito”: llegaron artículos y más artículos. Todos debían pasar el habitual proceso de revisión: los miembros de nuestro Comité Editorial se aplicaron en cumplir los plazos, los autores enviaron de nuevo sus trabajos introduciendo mejoras, se preparó la maqueta y nos dejamos los ojos tratando de evitar lo inevitable (erratas y “gazapos agazapados”).

Pero... era imposible incluirlos todos en un único número: demasiadas páginas. ¿Qué hacer? No queríamos dejarnos nada en el tintero. Optamos por un “continuará”. Adoptamos la solución salomónica: publicaríamos una primera entrega, mientras seguían llegando más aportaciones que aparecerán próximamente.

Así, pues, esto es sólo el principio, un succulento “aperitivo” repleto de platos fuertes, cocinados con esmero, dedicación y mimo. Para abrir boca, Marc Adell y Violant Estreder analizan las dificultades en la convivencia escolar. Les siguen Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra con una completa revisión de estudios epidemiológicos, tanto en el ámbito nacional como internacional. Vicente Félix, Carmen Godoy e Ismael Martínez sitúan el fenómeno de la violencia entre iguales en nuestro entorno cercano. Las desigualdades de género en la violencia entre escolares (agresores y víctimas de bullying) son el objeto de estudio del artículo de Fuensanta Cerezo. Joaquín Mora establece la conexión entre el cyberbullying y las formas tradicionales de maltrato. Para finalizar, al menos de momento, Raquel Platero plantea cómo la homofobia puede dar lugar a un tipo específico de acoso escolar de graves consecuencias. Gracias a todas y a todos por vuestra colaboración.

¡Buen apetito! Disfrutad del menú y seguid con nosotros porque todavía nos esperan más “delicatessen” en el 2009.

*Chelo Claramunt Busó  
Equipo Directivo*

## La difícil convivència a les aules

Marc Antoni Adell i Cueva<sup>1</sup> i Violant Estreder i Ort<sup>2</sup>

Unitat d'Investigació en Psicologia de les Organitzacions i del Treball (UIPOT)

Departament de Psicologia Social

Facultat de Psicologia, Universitat de València

Correo electrónico: marc.adell@uv.es

### resum/abstract:

La present col·laboració s'adreça a analitzar i a proposar les intervencions més adients, envers el tema de la violència en l'àmbit escolar. Bé que emmarcant el fenomen i les actuacions per desactivar-lo, en un context global i integrat de tots els components de la comunitat educativa.

*The aim of this study is to analyze and to propose the best appropriate intervention about the question of the violence, over the school space. With the purpose to frame the phenomenon and the subsequent actions to deactivate it, in a global and integral context of all the members of the educational community.*

### paraules clau/keywords:

Relació educativa, convivència, assetjament, prevenció, resposta integral, currículum, autonomia personal, educació per a la ciutadania.

*Educational relation, life together, bullying, prevention, complete reply, curriculum, personal autonomy, education as a citizen.*

### Introducció

Resulta del tot evident -i per tant no caldria esmentar-ho- que si no hi ha un mínim de clima civilitzat, d'ordre, de disciplina i de convivència establitzada, a les aules i al centre educatiu, l'ensenyament es veu dificultat i, de vegades, fins i tot impossibilitat. L'existència, per tant i *a priori*, d'un ambient de relacions socials i convivencials entre

els components de la comunitat educativa –alumnat, professorat, famílies, context immediat...- esdevé *conditio sine qua non*, per garantir una intervenció educativa profitosa.

La qüestió, però, no acaba ací. I és que no només un clima convivencial de mínims, resulta indispensable per a l'exercici normalitzat de la funció docent, sinó que, a més, una bona base de relació social -d'aula i de centre- esdevé la millor eina per garantir una formació integral i integrada del nostre alumnat, perquè la (bona) convivència no només és facilitadora dels processos instructius, sinó generadora d'actituds favorables a la bona relació entre iguals i diferents, és a dir, per a la socialització i el creixement personal, alhora (Adell, 1995).

<sup>1</sup> Inspector que fou d'Educació i ara professor del CAP, membre de l'equip d'investigadors de la UIPOT –Unitat d'Investigació de Psicologia Organitzacional i del Treball- i director de l'ANUARI de Psicologia de la SVP –Societat Valenciana de Psicologia-.

<sup>2</sup> Llicenciada en Psicologia i Doctoranda del Dep. de Ps. Social-UEVG, secretària de l'ANUARI de Psicologia de la SVP –Societat Valenciana de Psicologia-.

## La violència, com a atemptat a la convivència

Des de sempre han existit problemes de relació entre l'alumnat i de l'alumnat amb el professorat, que han dificultat -en major o menor mesura- la conformació de contextos convivencials positius. És cert. Ara, però, el tema s'ha agreujat per la indiferència social envers els valors -quan no perversió directa, pels "models" grimpadors i asocials dels què es fa ostentació- i la violència de l'entorn pròxim i planetari. I és que l'escola, l'institut -la universitat fins i tot-, no es poden sostroure al context en què s'insereixen i del que reben -i retornen- estímuls permanents.

A més, a part de les agressions típiques i convencionals en forma d'insults, burles i agressions físiques i psicològiques, ara noves modalitats de violència fan la seua aparició: el *bullying* (Díaz Aguado, 2005), per ex. que té terroritzats a un nombre, cada vegada més important d'infants i adolescents, també als nostres centres educatius. Aquesta pràctica de *matonisme* (Avilès, 2005), de prepotència, d'assetjament que alguns xicons i xicones practiquen -emparrats i, fins i tot estimulats, pel seu grup de còmplices- cap a algun company o companya més desassistit o aïllat, comença a resultar preocupant, per la freqüència i gravetat dels casos detectats: no caldrà sinó recordar a Jokin, l'adolescent de 14 anys d'Hondarribia, que es despenyà des d'un precipici i a Cristina d'Elda, de 16 anys, que es llançà des de dalt d'un pont. Són episodis especialment dramàtics, que alguns no hem oblidat. Però no els únics: burles sistemàtiques, amenaces vetllades o directes, colps i robatoris, aparició d'armes blanques o bats de beisbol... comença a ser més habitual del què desitjaríem entre els

col·lectius d'adolescents, dins i fora dels centres escolars. Al respecte, els experts comencen a denunciar que és la societat la que es assetjadora i exclouent i la violència escolar -casos de *bullying*, inclosos- no són més que la punta de l'*iceberg* d'una societat malalta. Massa fort, pot ser? Ja ens agradaria pecar d'alarmistes, però la realitat ens allibera: 3 de cada 10 alumnes d'ESO han estat objecte d'insults, el 8.5% han patit amenaces i el 4.1% agressions, segons dades del *Defensor del Pueblo*. I les xifres van en augment: el 15% asseguren haver estat víctimes de violència escolar i un 3% estan patint assetjament. D'altra part, el telèfon de la Fundació ANAR -*Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo*- ha vist passar del 2% al 9%, les trucades, en demanda d'ajuda per *bullying* (Adell, 2006). El fenomen, òbviament, presenta una etiologia complexa i, a part de les causes intrínseques a la personalitat d'alguns adolescents conflictius, ens trobem amb contextos -familiars, escolars i socials-, massa autoritaris, desestructurats o permissius, que actuen en forma de "caldo" de cultiu i afavoreixen la seua aparició.

Una altra lamentable manifestació de la violència per la violència, la tenim en la filmació d'agressions, en el mòbil, que certs adolescents han convertit en moda, entre els grups més agressius i marginals. Son els *happy slappers*, els de la "bufetada divertida" (Nieto, 2006). Unes gravacions que la tecnologia *bluetooth* les difon per tot arreu. I les seues víctimes no són només els companys de classe o centre, sinó transeünts despistats, passatgers del metro i del bus i, amb especial crueltat, immigrants i indigents. També companys de classe o de centre en situació de carències i marginació. I val a dir que els danys no només són físics, especialment cruel és l'agressió psicològica de les burles, els insults, les amenaces...

Així com les seqüeles no només són visibles, sinó interioritzades i de repercussió afectiva greu, generadores de processos depressius alarmants.

I encara, en els últims temps, s'ha afegit el *ciber-assetjament* que fa un ús pervers de la tecnologia d'*internet*, penjant a la xarxa o amenaçant de fer-ho gravacions compromeses de la intimitat de certs adolescents, que es deixen entabanar o són portats amb engany o amenaces a "posar" en actituds o situacions compromeses.

### Què fer, aleshores?

Què fer, aleshores, a la vista de situacions com les descrites -i viscudes- en determinats ambients de l'entorn escolar? Primer que res reconèixer l'existència del conflicte, com avisa el professor Marina (2006). Òbviament ni mirar a l'altre costat, ni encongir els muscles, ni donar la culpa als "altres", ni reaccionar violentament o dramàticament.

Així, doncs, davant un fet violent, una agressió, un conflicte, no hi ha dubte que cal actuar de forma immediata, encara que en cap cas precipitada. Caldrà començar situant, dimensionant i contextualitzant el fet en qüestió: *Què ha passat?... A qui afecta?... Com se sent l'agredit? En quina mesura distorsiona l'activitat escolar?...I, paral·lelament, mantenint la calma: No passa res... Tranquil·litat... Veiem... Passem al despatx.* Perquè -recapitulant- *Què ha passat exactament?... Qui ho ha vist?... Algú pot explicar què ha passat?... Et (us) sents (sentiu) millor?... Així que açò ja ve d'abans?... Des de quan?... A poc a poc... Veiem pas per pas... Què podríem fer? Com podem recuperar la normalitat?... Passarem el tema a la Comissió de convivència, però què fem mentrestant?... Podem acordar alguna me-*

*sura provisional? Estaríeu disposats a acceptar una solució de compromís?... Com ho explicarem a la resta de la classe o de l'institut?... No cal dir el paper fonamental que juga -en qualsevol intervenció d'aquell tenor- la figura del tutor o tutora (Benàssar i Gil Beltrán, 1992), l'adult més proper a l'alumne o alumnes afectats i model desitjable de mediació. Així com el psicopedagog o psicopedagoga, en tant que expert en el diagnòstic de les conductes dels alumnes adolescents i en les tècniques de recuperació de comportaments positius. Caldrà també comptar amb l'equip docent de cicle o etapa i amb els directius i els òrgans de govern i participació del centre.*

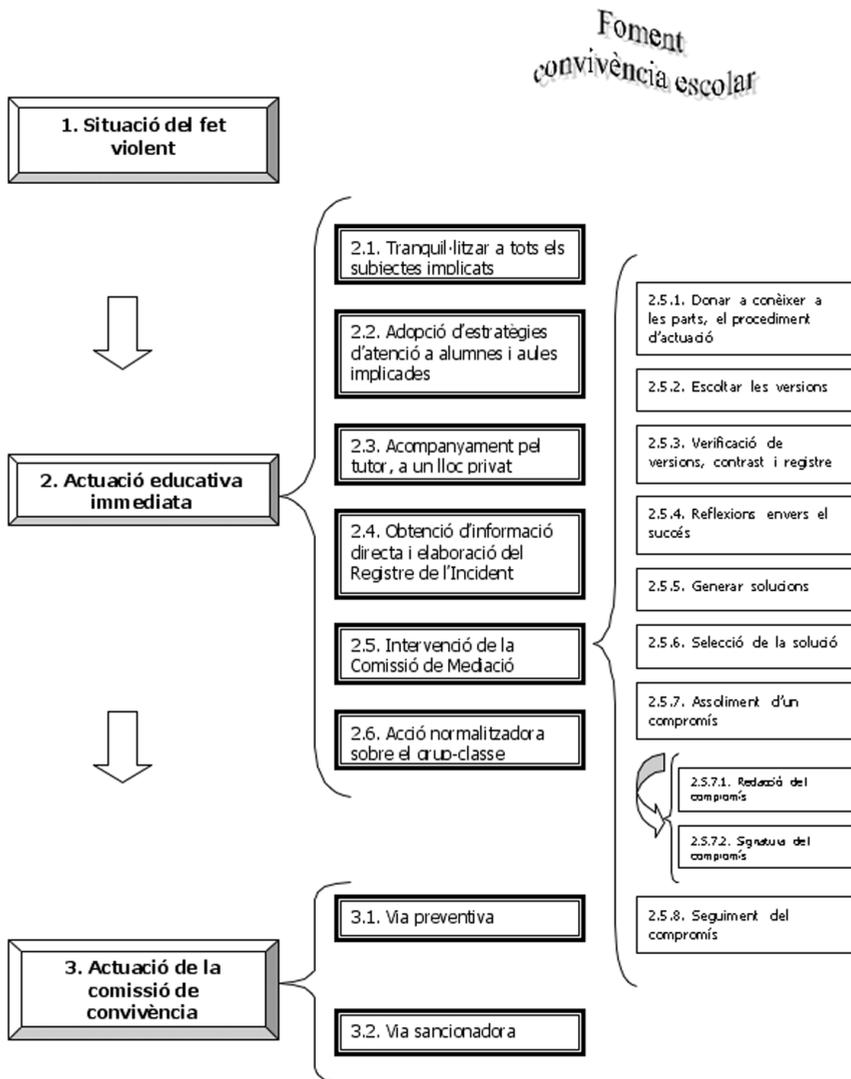
I tot això sense oblidar a la Comissió de convivència, que haurà de posar-se en marxa, per fer la recollida de dades més exhaustiva possible, reflexionar en profunditat i proposar les mesures més adients. Així, en un clima de serenor però de contundència, haurà d'aplicar la normativa explicitada en el RRI -Reglament de Règim Interior-, escoltant les parts, analitzant l'informe i la proposta del tutor o persona responsable que inicià l'actuació: verificant, contrastant i enregistrant tota la informació sobre el decurs del fet conflictiu analitzat. I instant els protagonistes a assumir la decisió correctora estipulada, alhora que es comunica a la comunitat escolar, la mesura adoptada i es reparen els danys morals que han pogut produir-se. També es dissenya el seguiment de l'aplicació de la decisió que es pren, amb la complicitat de la família. I quan s'incorpora una sanció, es presenta com a mesura terapèutica inevitable, però assumida i superable, amb tarannà conciliador. Així:

A llarg termini, però, el tema ha d'encarar-se des de paràmetres més amples: polítics, socials, culturals, assistencials, educatius i,

excepcionalment, policials i judicials. A tal efecte, la reforma de la *Ley del Menor*, per a combatre millor el *bullying*, és una bona iniciativa. Com ho és la sèrie d'intervencions

interinstitucionals, per afavorir la integració dels immigrants i els socialment desfavorits. Així mateix caldrà abordar, seriosament, el foment del pluralisme i la

## DIAGRAMA D'ACCIÓ IMMEDIATA



(Font: Salvador Vivas)

convivència de cultures i llengües i habilitar dotacions generoses –econòmiques i de recursos humans- per a prestar assistència als col·lectius i famílies afectats. Al respecte la participació de la Universitat -la Facultat de Psicologia en concret, en un equip que coordina el professor Latorre-, en els programes d'intervenció i assessorament als centres educatius, en temes de conflictitat en la convivència, és una bona notícia. Sempre, però, que impliquen al conjunt de la comunitat educativa, i s'inserisquen en un projecte educatiu i curricular pleter de valors i de coratge, per a fer front al fenomen. També la nova assignatura d'"Educació per a la Ciutadania" -escamotejada als centres públics, per decisió, del tot incompreensible, de la Generalitat Valenciana- podria estar col·laborant a reorientar les perspectives de la convivència als nostres centres educatius. En qualsevol cas el sistema educatiu farà bé en prioritzar la formació de la persona, amb intervencions afavoridores d'actituds i hàbits de socialització positiva, a més de l'equipament en continguts curriculars, amb el reforç d'estratègies no del tot prestigiades ni potenciades, com la tutoria i el treball cooperatiu a l'aula. I, si fa al cas, amb la incorporació de programes específics, per al foment de la convivència a les aules i de minoració de l'absentisme escolar, que acaba afavorint la gestació de conductes agressives i antisocials.

Altrament, la família té un paper fonamental i irrenunciable i els progenitors -i els altres components de la unitat familiar- disposen, encara, de credibilitat suficients, per actuar en favor del creixement moral dels fills, malgrat les dificultats i limitacions. Òbviament no en solitari, sinó, sumant esforços amb l'escola.

En definitiva és la societat, en conjunt, la que ha d'afrontar un tema tan greu com el

que ens ocupa i preocupa (Estañán, 2006), començant per reflexionar i actuar al si de la pròpia societat per mirar de superar la imatge d'insolidaritat, d'egoisme, de crueltat i de "passotisme" que destil·la. Perquè com diu José Antonio Marina (2000) cal que col·laboren tots: autoritats educatives, professorat, associacions de mares i pares, confessions religioses, serveis socials... tots.

## Intervencions

El tema de la violència, però, s'ha resolt -o s'ha intentat resoldre- a través de l'exercici de l'autoritat. Ara la qüestió s'ha dimensionat considerablement i no es troben les estratègies per intervenir adequadament. Cal buscar les causes, detectar els abusos, moltes vegades larvats i dissimulats, descobrir les trames i els qui les manipulen i combatre les complicitats i els anonimats. Òbviament la creació de climes afavoridors i convivencials esdevé imprescindible, així com l'acord explícit de tota la comunitat escolar: alumnat, professorat, psicopedagogs, directius, autoritats, famílies...en la creació d'un bon ambient de relacions i en l'acompliment del marc de convivència establert, tenint en compte: els processos de socialització, les variables organitzatives i les actituds davant el canvi.

Els *processos de socialització* perquè, justament, el conflicte es crea quan les estratègies d'intervenció no són les més adients a la individualitat del subjecte, a l'hora de plantejar la seua integració al grup: cal articular les diferències harmònicament i al servei mutu, de l'individu i del col·lectiu. Altrament els processos de socialització han de seqüenciar-se, en intensitat i temporalment, per donar oportunitat al subjecte a digerir els moments i a assolir, conscientment, els reptes que això suposa.

Òbviament les intervencions es produeixen en contextos més o menys *organitzats*: escola, família, grup d'iguals...i no es pot prescindir de la disponibilitat de recursos, de les relacions de poder, de la comunicació, del clima de relacions, de l'existència de determinades estructures, de les normes més o menys explícites...

A la fi tot és un problema d'*actituds*. I la flexibilitat per assolir els canvis necessaris i adequar-se als temps i als espais, no tots els adults la tenim superada. Així, doncs, caldrà reflexionar sobre el tema i treballar les predisposicions, els posicionaments i els hàbits envers la convivència, des de plantejaments morals, al servei de la veritat i de la persona i del bé comú i no d'altres objectius no sempre presentables. I en parlar de *models* d'intervenció, podem referir-nos: al model mecànic (obediència) i al model co-responsable (participació).

Òbviament l'exigència disciplinària basada, simplement, en l'autoritat i que demana només obediència en els subjectes, es troba fora de tot temps i espai actuals i també fora dels esquemes de maduresa personal i social desitjables. Hem de treballar per fer present un estil de relació, que supose la participació en la vida del grup i que incite a les aportacions -crítiques, per què no- dels seus membres. Un estil o un model basat en la coresponsabilitat i el diàleg (Campo, 2000) en la presa de decisions i en el disseny de les propostes. Així que, en el tema de la convivència a les aules, cal superar la concepció tradicional de la disciplina i fer camí cap a un nou concepte de la gestió de l'activitat escolar. I tot això creant el clima adequat, orientant el treball de l'alumnat, integrant les conductes individuals, facilitant la comunicació i la interacció i potenciant les condicions afavoridores

de l'aprenentatge. Es tracta d'arribar a una comprensió intel·ligent de la conducta de l'alumne i en interessar-se per conèixer la seua personalitat i el desenvolupament de les seues capacitats i reaccions, recerçant l'etiologia de les conductes problemàtiques i així distingir entre les que tenen l'origen en el propi alumne i les atribuïbles a elements externs (Adell, 2006). Entre les *intrínseques* poden, entre altres, detectar-se les següents:

- Les estratègies -de vegades disruptives- que posa en marxa el xicon o xicona per captar l'atenció.
- Els problemes que apareixen per l'absència d'èxit o la presència de fracàs que es tradueixen en absentisme o en conflicte.
- L'autoconcepte i autoestima negatius, que porten a la inseguretat personal i a la pèrdua de motivació.
- La inadaptació envers l'activitat acadèmica, perquè les expectatives inicials han pogut veure's defraudades.
- El desenvolupament cognitiu insuficient o superior, en un context escolar uniformitzador.
- La component afectiva -intraversió/extraversió, labilitat/estabilitat- que no troba l'equilibri en una dinàmica purament instruccionalista.

Entre les *extrínseques* es trobarien, entre altres:

- Les situacions familiars problemàtiques: desestructuració, clima afectiu i de convivència negatiu, insuficiència de recursos, integració cultural i social deficient...
- Les dificultats o falta d'estímul del context...
- Les disfuncions escolars: règim intern, sistema de sancions, accessibilitat als adults, autoritarisme...

Front a tot això es plantegen, com a resposta, algunes *desiderata* organitzatives. A saber:

1. Poques normes, però clares, conegudes i aplicades.
2. Les normes esdevenen raonables, responen a necessitats i l'alumnat les considera justes.
3. Les normes evolucionen i s'adeqüen al decurs del temps i les circumstàncies.
4. Hi ha canals clars i efectius de comunicació.
5. Les decisions no són arbitràries, sinó que responen a estàndards i a valoracions objectives.
6. Existeix el debat democràtic i participatiu.
7. Hi ha un ensenyament efectiu i adaptat a l'alumnat.
8. El centre ajuda a vèncer les dificultats que puguen trobar els alumnes, en el seu aprenentatge.
9. S'ofereixen activitats complementàries (culturals, esportives, lúdiques...) a la formació integral.
10. Hi ha integració i interlocució amb la família i l'entorn immediat.
11. L'avaluació és objectiva i recurrent.
12. S'orienta adequadament a l'alumnat, en les decisions acadèmiques i vocacionals.
13. S'assoleix que l'escola prepara per a la vida i la futura integració social i laboral.
14. El centre aborda els problemes de conducta, des de plantejaments possibilistes i orientadors.

## Estratègies

En podem trobar de tipologia diferenciada (Adell, 2006):

1. *Conductistes*: l'objecte és la conducta observable, el context on es produeix i els seus efectes. Perquè la conducta s'aprèn,

funciona, té unes conseqüències -gratifica uns comportaments i castiga uns altres. Les contingències -o recompenses- cal administrar-les immediatament, de forma realista, consistent i atorgant prestigi i categoria davant els altres.

Vegem algunes tècniques:

- L'economia de fitxes o compensació de punts bescanviables per determinats comportaments: arribar puntual, mantenir l'atenció, mostrar conductes cooperatives, mantenir ordenat el material, entregar els treballs a temps...

- El contracte de rendiment -característiques-:

- assenyalar amb claredat els tipus de conducta desitjable,
- establir nivells assolibles i participats,
- estar signat per totes les parts,
- preveure compensacions atractives,
- establir períodes curts de vigència.
- implicar els pares i la comunitat escolar.
- introduir progressius nivells de responsabilitat.

2. *Cognitives*: l'objecte és el món interior de l'ésser humà. Perquè del que es tracta és de motivar, despertant l'interès per activitats rellevants o que s'emmarquen en un projecte o objectiu vital, per a l'alumne. La *rellevància* s'entén en tasques que els ajuden a relacionar-se amb els altres, a assimilar tècniques que els permeten desenvolupar-se en el seu entorn, reconèixer i perfeccionar les seues capacitats, acceptar-se i valorar-se com a persones...

Un concepte important és el *locus de control* -millor intern que no extern- i la consistència dels valors atribuïts a les tasques escolars, pels propis alumnes. Les intervencions del professor o professora haurien d'adreçar-se a:

- Donar una imatge de seguretat i confiança de sí mateix.
  - Orientar adequadament l'alumne amb instruccions precises.
  - Essent just i ferm davant els problemes.
  - Prenent consciència del què està passant en cada moment.
  - Tenint un coneixement ajustat dels seus alumnes.
  - Proposant nivells d'assoliment -acadèmic i conductual- realistes.
  - Desenvolupant un cert grau d'empatia i imaginació.
  - Gaudint de l'activitat docent.
3. De *gestió* per al govern de la classe, atès que un col·lectiu dinàmic com és el grup-classe, necessita d'uns paràmetres organitzatius i relacionals com ara:
- La puntualitat, com a hàbit a assolir per tothom.
  - Una bona preparació en la matèria.
  - No demorar l'inici de la classe.
  - La utilització efectiva de la paraula.
  - Demanar la col·laboració al grup.
  - Analitzar què està passant i atendre les incidències.
  - Escoltar l'alumnat en les seues interpel·lacions.
  - Presentar una actitud equitativa i justa davant els alumnes.
  - Impartir motivadament l'ensenyament.
  - Incorporar activitats pràctiques.
  - Establir els descansos adequadament.
  - Mantenir el bon humor.
  - Concloure amistosament la classe...
4. De *participació i coresponsabilitat*:
- 4.1. Entre les estratègies d'intervenció grupal, mereix una atenció especial

l'aprenentatge *cooperatiu*, que té antecedents en l'anomenat *monitoring* i cobra actualitat per integrar els alumnes nous, al centres de secundària. Aleshores alguns alumnes dels cursos superiors intervenen com a *professors* d'aquells alumnes de nou ingrés, que presenten alguna problemàtica d'aprenentatge o d'integració. Es tracta de crear estructures de recolzament, mitjançant les quals els xicons i xicones amb carències poden ser ajudats per altres companys. I així de l'aprenentatge cooperatiu resulta:

- Una millora en la comunicació amb els altres, en un clima de confiança i empatia.
- Es crea la necessitat d'aprendre, de discutir i de raonar.
- Es treballen estratègies globalitzadores i de transferència d'aprenentatges.
- S'adquireixen habilitats en l'ús de recursos i materials.
- Es desenvolupa una actitud positiva envers l'aprenentatge compartit.
- Es fomenta un clima de llibertat i seguretat que afavoreix l'estabilitat emocional dels subjectes.
- S'assoleix un progressiu protagonisme i es consolida l'autonomia personal en la presa de decisions.

En suma, es treballa per consolidar la convivència a les aules i al centre.

4.2. Una intervenció recuperadora de les conductes socialment desitjables -en adolescents conflictius- és el mètode de Don Hellisson, de la universitat de Illinois, Chicago, que ha estat trasplantat amb èxit al nostre context per un grup d'experts de la universitat de València, dirigits per la Dra. Escartí: es tracta de la instrumentació de l'*esport* a favor de la recuperació de

les habilitats socials per a la convivència, atès que les activitats físiques ofereixen als adolescents l'oportunitat de potenciar aspectes socials de relació, fonamentals. Així s'han vist reduïdes -quan no eliminades- les conductes de risc, augmentat les habilitats socials i la integració al grup d'adolescents conflictius. (Escartí, 2005).

## Perspectives

Ens trobem, doncs, davant d'un procés complex, el de les respostes a les situacions de conflicte i cal apostar per la prevenció -sense defugir les accions correctives que calguen-, mitjançant mesures organitzatives i conviencials, abans que les situacions arriben a esdevenir no desitjables.

I en aquell context de complicitat amb la resta de la societat, el centre haurà d'actuar com a *comunitat educativa integrada* (Adell, 2008), si vol consolidar en el futur el seu projecte i tots els seus components -alumnes, professorat, orientadors, òrgans de govern, directius...- tots hauran d'estar al servei del millorament de l'educació. D'aquesta manera, si els centres assoleixen el compromís d'intervenir sistemàticament en el millorament de la convivència, caldrà que vagen més enllà de la confecció de reglaments disciplinaris, tot fomentant la participació i la coresponsabilitat i el debat en les reunions ordinàries dels seus òrgans -Consell de centre, Claustre, departaments, equips docents etc.- I amb la periodicitat establerta a la Programació General Anual (P.G.A.) on figure, com a prioritat, el foment de la convivència. Aleshores caldrà impulsar projectes d'intervenció integrats, perquè una problemàtica de la complexitat dels comportaments violents no pot abordar-se, només, des d'una dimensió. Així esdevé imprescindible l'actuació des

de l'àmbit educatiu, de benestar social i d'ocupació, de justícia i de sanitat. A més de les actuacions culturals i d'oci i del suport familiar.

Així en el camp de l'*educació* esdevé imprescindible:

- Desenvolupar programes innovadors i amb connotacions axiològiques, en l'anomenada formació en valors i temes transversals.
- Prevenció de l'absentisme escolar.
- Educació per a l'oci i el gaudi de la natura.
- Formació de pares i mares en conductes positives dels adolescents.

Des de *benestar social i ocupació*:

- Programes de transició a la vida laboral.
- Mesures d'integració al treball dels joves.
- Ajudes a activitats associatives juvenils.

Des de l'àmbit *judicial*, si s'escau:

- Intervenció de la fiscalia de menors.
- Substitució de compliment de condemnes per prestacions alternatives.
- Redempció de penes per conductes socials i informes favorables dels centres educatius.

Des de la *sanitat*:

- Atenció a la prevenció de drogoaddiccions.
- Programes de desintoxicació.

I treballar des de propostes de reparació personal i social, com a alternativa a la simple punició dels fets. D'aquesta manera s'obliga al subjecte a conscienciar-se de la insolidaritat i del caràcter agressiu de les seues conductes, tot participant en la reparació del dany causat i s'evita la cobertura familiar que, amb el simple pagament de la sanció econòmica, *soluciona* el tema.

En aquest sentit ja s'han posat en marxa alguns programes integrals d'intervenció amb l'antuència de jutges, autoritats policials, assistents socials, centres educatius i famílies, que estan donant bons resultats.

## Epíleg

La nostra aportació no pretén sinó contribuir a l'enfocament i dimensionament del problema i a bastir les actuacions reparadores de la convivència malmesa, que s'escaiguen. Òbviament, apostant especialment per les mesures preventives i de perspectiva global d'intervenció, implicant la totalitat de la comunitat educativa, en un context social i institucional còmplice. Així es tracta de recuperar l'equilibri afectiu i moral dels agredits per la violència i l'assumpció –educativa i reorientadora, més que no punitiva- de responsabilitats pels agressors, com el necessari assossec en el conjunt dels agents intervinents en la tasca educativa, en un clima de convivència i respecte, inclosa la consideració de la dimensió afectiva de la personalitat.

En això estem. O en això haurem de seguir estant.

## Bibliografia

- Adell i Cueva, M. A. (1995) Les variables predictores del benestar acadèmic. *Anuari de la Societat Valenciana de Psicologia*, 2(1), 97-123. València.
- Adell i Cueva, M. A. (2006) *Buylling*. Fulls d'Inspecció, 6, 18-20.
- Adell i Cueva, M. A. (2006) Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Piràmide-ANAYA. Madrid (2ª ed.).
- Adell i Cueva, M. A. (2008) Violència a les aules. *Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació*, 11, 14-15.
- Avilés, J. Mª (2005) *Bullying, violencia interpersonal*. All-i-oli, 184/13. València.
- Benàssar, J. J., i Gil Beltrán, J. M. [Coord.] (1992) *Sesiones de tutoria en Educació Secundària. Què fer? Guia del professor*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València.
- Campo, A. (2000) Convivencia en positivo en los centros escolares. *Valores que la sustentan*. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005) Un iceberg llamado acoso escolar. *El País*, 29.05.05, 32. Reportaje de A. Alfageme y Ch. Nogueira. Madrid.
- Escartí, A. [Coord.] (2005) *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. GRAÓ. Barcelona.
- Estañan, S. (2006) *Violència i resolució de conflictes en els entorns escolars*. All-i-oli, 191/17. València.
- Marina, J. M. (2000) *La convivencia en los centros educativos*. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 32-36.
- Marina, J. A. (2006) *La violencia en la escuela*. *El Mundo*, 31.01.06. Madrid.
- Nieto, M. A. (2006) *Violencia con móvil*. *El País*, 28.05.06, 4-5. Madrid.
- Internet:
- Marina, J. A.: [mobilizacioneducativa@telefonica.net](mailto:mobilizacioneducativa@telefonica.net)// <http://www.joseantonioamarina.net>
- <http://www.adeit.uv.es/pydsportconference2008/>
- <http://www.aprendemas.com/reportajes/violenciaaulas/p1.asp>
- <http://www.el-refugioesjo.net/acoso/modules.php?name=mobbing&file=04>
- [http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=423](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=423)
- <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/indice.htm>
- <http://www.altillo.com/articulos/violencia.asp>
- [http://www.aso-apia.org/violencia/v\\_aulas.htm](http://www.aso-apia.org/violencia/v_aulas.htm)
- <http://argijokin.blogcindario.com/2005/10/01111-la-violencia-en-las-aulas-el-acosador-escolar-reincide-de-adulto-1.html>
- <http://agapea.com/Violencia-en-las-aulas-n161723i.htm>
- [http://www.nodo50.org/xarxafeministapv/article.php3?id\\_article=610](http://www.nodo50.org/xarxafeministapv/article.php3?id_article=610)
- <http://www.cipaj.org/vioaulas.htm>
- <http://web.jet.es/pinuel.raigada/LA%20VIOLENCIA%20EN%20LAS%20AULAS..pdf>
- <http://estudios.universia.es/noticia.jsp?idNoticia=69&title=VIOLENCIA-AULAS-TEMA-PRINCIPAL-CURSOS-VERANO-UNED>
- <http://www.20minutos.es/noticia/116668/0/profesores/madrid/violencia/>
- [http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id\\_mot=72](http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id_mot=72)

Fecha de recepción: 18/04/2008  
Fecha de aceptación: 25/07/2008

# Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas

Maite Garaigordobil Landazabal y José Antonio Oñederra Ramírez

Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco & Instituto Bidebieta  
Correo electrónico: maite.garaigordobil@ehu.es

## resumen/abstract:

El trabajo tiene como objetivo analizar los resultados de los estudios epidemiológicos nacionales e internacionales que informan de la incidencia del acoso escolar o *bullying* con la finalidad de comparar las incidencias, valorar la gravedad de la situación y señalar algunas directrices para la prevención e intervención. La revisión de los estudios pone de relieve un porcentaje medio de victimización grave entre el 3% y el 10%, y porcentajes de estudiantes que sufren conductas violentas que oscilan entre un 20% y un 30%. La incidencia del fenómeno es digna de consideración y bastante similar en todos los países aunque la diversidad de instrumentos aplicados impide realizar comparaciones lineales, pero a pesar de ello se constatan tendencias y características comunes en los resultados de las investigaciones. La discusión gira en torno a las medidas preventivas que se pueden adoptar para la mejora de la convivencia y la promoción de actitudes positivas en niños/niñas y adolescentes. Con esta finalidad se aportan referencias de páginas Web con planes de convivencia y recursos así como referencias de programas para la prevención e intervención en la violencia escolar.

*The purpose of this work is to analyze the results of the national and international epidemiological studies that inform of the incidence of bullying in order to compare the incidences, appraise the severity of the situation, and point out some guidelines for prevention and intervention. The review of the studies reveals a mean severe victimization rate between 3 and 10%, and the percentage of students who suffer violent behaviors ranged between 20 and 30%. The incidence of the phenomenon is worthy considering and fairly similar in all countries, although the diversity of instruments administered prevents linear comparisons; however, notwithstanding, common tendencies and characteristics in the results of the investigations are found. Preventive measures that can be adopted to improve living together and to promote positive attitudes in children and adolescents are discussed. For this purpose, websites provided that present plans to live together, and resources as well as references of programs for prevention and intervention in school violence.*

## palabras clave/keywords:

Acoso escolar, epidemiología, violencia, intervención, infancia y adolescencia.

*Bullying, epidemiology, violence, intervention, childhood and adolescence.*

## Introducción

El interés y la preocupación social por lo que sucede con los estudiantes en los centros educativos va en aumento. La progresiva concienciación sobre la importancia de los derechos humanos y la relevancia que tienen las agresiones escolares en los medios de comunicación, sobre todo a raíz de hechos graves como los suicidios a consecuencia de sufrir acoso por parte de los compañeros, obliga a las partes implicadas en la educación a intervenir, tanto en la prevención como en el afrontamiento de las situaciones de acoso escolar cuando éstas se producen. Como consecuencia de esta situación, en los últimos años se han incrementado las investigaciones sobre la incidencia, contextos, factores, consecuencias, características y todo tipo de variables del fenómeno *bullying* y los sujetos implicados, con el objetivo de conocer mejor el fenómeno para elaborar instrumentos de evaluación e intervención.

La incidencia del maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en los que se ha estudiado y afecta a todas las clases sociales. Revisando fuentes documentales tan importantes como las de Defensor del Pueblo (DP) (2000, 2007), Gázquez, Pérez, Cangas y Yuste (2007), Ortega (1998), Ortega y Mora-Merchán (2000), y Smith et al. (1999), se constata una falta de homogeneidad en los datos presentados por los diversos investigadores. Los diferentes instrumentos de evaluación utilizados, las diferencias en las características de las muestras, en los diseños, en los análisis estadísticos..., hacen que las comparaciones resulten complejas.

El objetivo de este trabajo consiste en analizar los resultados de los estudios epide-

miológicos que informan de la incidencia del acoso escolar en España, tanto en su conjunto como en sus comunidades autónomas, así como en el resto de Europa y del mundo, con la finalidad de comparar las incidencias, identificar factores diferenciales y de marcar algunas directrices de cara a la prevención e intervención de este fenómeno.

## Estudios epidemiológicos: Incidencia mundial del fenómeno

Como resultado de la revisión realizada, en primer lugar, se exponen los resultados de los estudios llevados a cabo en España con muestras globales o parciales de provincias y comunidades autónomas, para posteriormente presentar los trabajos desarrollados en otros países europeos así como en América, Asia y Oceanía.

A finales de la década de los 80, se realizó el primer trabajo sobre *bullying* estudiando el fenómeno en la Comunidad de Madrid (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989); sin embargo, la primera investigación que abarca al conjunto del Estado se llevó a cabo por encargo del Defensor del Pueblo (DP) en el año 1999 con una muestra de 3.000 participantes de 300 centros de la ESO (DP, 2000), en el que se evaluaron 13 tipos de conductas agresivas y las principales magnitudes del acoso escolar. Los resultados constataron que en todos los centros se producían situaciones de acoso escolar; las víctimas de agresiones verbales (36,9% de media para los 3 tipos evaluados) eran las más frecuentes con diferencia, seguidos de la exclusión social (12,8% de media), contra la propiedad (11,1% de media), amenazas (9,7%), agresiones físicas directas (4,8%), acoso sexual (2%), chantaje (0,8%) y amenazas con armas (0,6%).

El trabajo concluyó señalando que si bien el panorama de los malos tratos entre iguales en España no era alarmante, sin embargo, no se debía considerar la situación ni siquiera aceptable, ya que los abusos entre iguales estaban presentes en todos los centros docentes de Secundaria, siendo sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos que de un modo u otro padecerían sus consecuencias. Posteriormente, Rey, Martín, Rodríguez, y Marchesi (2003), realizaron un estudio con una muestra de 11.037 estudiantes de entre 12 y 16 años y 7.226 familias, cuyos resultados al compararlos con los datos del DP (2000) evidenciaron que la convivencia en los centros escolares no había empeorado en 4 años, aunque persistía cierto grado de *maltrato oculto* entre los alumnos, sobre todo en forma de críticas e insultos que declaran sufrir el 50%, el 32,6% sufría agresiones contra su propiedad y el 79,4% afirmó tener compañeros conflictivos. Sin embargo, las familias percibían menos maltrato del que declaraban sus hijos, de lo que se puede hipotetizar que los alumnos pueden ser acosados sin que sus padres tengan conocimiento de esa situación. En el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Serrano e Iborra (2005) realizaron un estudio con entrevistas telefónicas a 800 alumnos de 12 a 16 años de ESO. Los resultados evidenciaron que el 2,5% de los alumnos de la ESO sufren acoso de forma sistemática y severa en la escuela y el 14,5% declara ser víctima de agresiones. Los lugares en los que se produce el acoso son: el 75% en clase, el 60% en el patio, el 40% en los pasillos y el 10% en los alrededores del centro. Los tipos de acoso son: el 90% emocionales, el 70% físicos y el 5% de vandalismo; en el 60% de los casos se dan varios tipos simultáneamente. El 7,6% se reconoce agresor. El

80% declara haber presenciado agresiones en la escuela. El 70% de los testigos hablan de este asunto con un amigo, la víctima o los agresores y el 30% lo hacen con el profesor. El 55% de los alumnos asegura que los profesores intervienen en los casos de conflicto. Recientemente, la ONG "Aldeas Infantiles SOS" ha realizado una encuesta a profesores de 1.000 centros educativos de Secundaria (López, 2006), constatando que el 65% del profesorado de Secundaria reconoce que en sus centros han existido casos de acoso escolar. Los investigadores Piñuel y Oñate (2006) en el *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso Escolar en España* aplican una encuesta en 14 comunidades autónomas a estudiantes desde 2º de Primaria hasta 1º de Bachillerato, con una muestra de 24.990 participantes que representan el 87% del alumnado total, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 1.

Finalmente, cabe mencionar el estudio del DP (2007) que replicó el trabajo de 1999 abordando un nuevo estudio epidemiológico de ámbito estatal, en 300 centros, en cada uno de los cuales se encuestó a un grupo de 10 alumnos y alumnas de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y al jefe de estudios; se evaluaron también los 13 tipos de conductas agresivas y las principales magnitudes del acoso entre iguales. La comparación de los resultados obtenidos en ambos estudios permite afirmar que el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado algo en estos 7 años. Se evidencia una disminución de la incidencia estadísticamente significativa en: *me insultan* (de 39,1% a 27,1%), *me ponen motes ofensivos* (de 37,7% a 26,7%), *me ignoran* (de 15,1% a 10,5%), *me esconden cosas* (de 22% a 16%), *me amenazan para meter miedo* (de 9,8% a 6,4%) y *me*

*acosan sexualmente* (de 2% a 0,9%); en el resto de las conductas evaluadas no hay diferencias significativas. En cuanto a los agresores, ha habido una reducción en los porcentajes de las conductas de: *le ignoro* (de 38,8% a 32,7%), *no le dejo participar* (de 13,9% a 10,6%), *le insulto* (de 45,9% a 32,4%), *le pongo motes ofensivos* (de 38% a 29%), *le pego* (de 7,3% a 5,3%) y *le amenazo para meter miedo* (de 7,4% a 4,3%); en el resto de las conductas no hay diferencias significativas.

La revisión de los estudios epidemiológicos realizados con muestras provinciales o con muestras específicas en las distintas

Comunidades Autónomas Españolas pone de relieve los resultados que se presentan en la Tabla 2. Así mismo, se ha efectuado una revisión de los estudios llevados a cabo en otros países europeos y en el resto del mundo cuyos resultados se presentan en las Tablas 3 y 4. En estas tablas se indica la referencia del estudio, el ámbito geográfico en el que se ha realizado, el número de participantes de la muestra y la edad de los mismos, el porcentaje de incidencia tanto desde la percepción de la víctimas como de los agresores, así como otras conclusiones de estudios que no habiendo obtenido un porcentaje de incidencia aportan información relevante relacionada con la misma.

Tabla 1. Porcentajes de víctimas de acoso y violencia escolar por autonomías (Piñuel y Oñate 2006)

Comunidades Autónomas	% Víctimas
Andalucía	27,7
País Vasco y Navarra	25,6
Asturias y Cantabria	23,6
Madrid	23,4
Castilla y León	22,7
Cataluña	22,6
Galicia	22,4
Murcia	21,5
Extremadura y Castilla La Mancha	20,0
Canarias	19,1
Aragón	18,2
Total	23,3

Tabla 2. Porcentajes de agresores y víctimas de acoso en las comunidades autónomas españolas.

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Vieira, Fernández y Quevedo, 1989	CA Madrid	1.200 (8-12)	4,7	3,1	
Cerezo y Esteban, 1992	Murcia	317 (10-16)	11,4	5,4	
Ortega, 1992	Sevilla	859 (11-14)	22	26	
		(14-16)	10	5	
Ortega, 1994	Sevilla	575 (14-16)	10	5	
Ortega, 1997	Sevilla	4.914 (9-18)		5,6 - 8,8	
Bisquerra y Martínez, 1998	Cataluña	(14-16)			El 33% observa violencia entre compañeros, aunque el 90% estima que no son frecuentes y el 20% que hay violencia hacia los objetos.
Orte, Ferrá, Ballester y March, 1999	Baleares	3.033 (9-17)	2,4	4,5	
Zabalza, 1999	Galicia	4.801 (6-18)			Los conflictos más frecuentes son las agresiones verbales. Otros tipos de maltrato apenas se producen.
Depart. Interior y Educación Generalitat, 2001	Cataluña	7.416 (12-18)		3,1	
García y Martínez, 2001	CA Valenciana	3.238 (14-15)	5	8	
Mora-Merchán, 2001	Sevilla	4.914 (9-16)			El 11% está implicado en las conductas de acoso de forma severa.
Avilés, 2002	Valladolid	731 (12-16)	5,9	5,7	

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Cerezo, 2002	Murcia	46 (14-15)	10,8	13	2,17% víctima provocadora
Hernández, Sarabia y Casares, 2002	Navarra	603 (13-14)		7 - 10	
Ortega, Justicia y Rueda, 2002	Jaén	(12-16)			El 8,3% (dentro del centro) y el 11,1% (fuera) se reconocen como víctimas de maltrato desde hace años.
Pareja, 2002	Ceuta	382 (12-18)			Víctimas: insultos (38,8%), hablar mal (36,4%), motes (30%), esconder cosas (26,2%), amenazas, ignorar y no dejar participar (16,5%), robo (14,6%) y Pegar (8,7%). Agresores: de tipo verbal (30%-39%), ignorar (35%), esconder cosas (19%), no dejar participar (14,3%), pegar (8,5%), romper cosas (2,6%), robar, acosar sexualmente o amenazar con armas (1%).
Durán, 2003	Granada	1.750 (14-18)		23,1	
Elzo, 2003	San Sebastián	2.329 (12-18)			Víctimas: Ha sido maltratado 1 o 2 veces durante el curso (25%), 3 o más veces (11%) y nunca (64%). Agresores: Ha agredido en 1 o 2 ocasiones (35%), 3 o más veces (15%), y nunca (50%). Nunca ha maltratado ni ha sido maltratado (40%), ha sido maltratado sin maltratar a otro (10%), ha maltratado sin haberlo sido (24%), es víctima y agresor (26%).
	Cataluña	7.416 (12-18)			Víctimas: acoso verbal (17,2%), rotura o robo de cosas (3,2%), golpes o encerronas (4,6%) y obligar a hacer cosas (0,9%).
Orte, 2003	Palma de Mallorca	306 (3-16)	4,6 diario	2,6 diario	

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004	Fuenlabrada Getafe y Móstoles	826 (13-17)			Víctimas: motes (8%), insultos, no dejar participar o de esconder cosas (7%), hablar mal (5,3%), exclusión (3,8%), robo (2,8%), pegar (1,8%). Agresores: verbales (13%), ignorar (12,4%), rechazar a otro o esconder cosas (8%), amenazar o pegar (4%), robar (2,5%).
Lucena, 2004	CA Madrid	1.845 (13-16)	3,7	3,9	+ víctimas agresoras 0,7
Peralta, 2004	Andalucía	857 (12-16)	9,5	7,1	
Caruana, 2005	Alicante	2.480 (13-17)			Víctimas: insultos (37%), motes (27%), hablar mal (25%), esconder cosas (21%), ignorar (20%), robar (16%) y pegar (9,6%). Agresores: insulta el 52,7%, habla mal de otro el 49%, pone motes el 39,7%, ignora el 36,5%, esconde cosas el 25,6%, rechaza el 18,8%, pega el 16,5%, impide participar el 13,2%, amenaza el 11,8%, rompe cosas el 10% y roba el 6,6%.
Gómez Bahillo et al. 2005	Aragón	535 (10-16)	5,2	2,9 - 4,3	
Piñuel y Oñate, 2005	CA Madrid	4.600 (7-17)		24	La mitad de las víctimas no se identifican o reconocen como tales.
Rodríguez, 2005	CA Madrid	1.512 (12-16)			La situación de violencia más frecuente es la agresión de gravedad media y exclusión. Los factores relacionales son más deficitarios entre los que viven situaciones de violencia.
Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005	La Rioja	1.053 (8-18)		3,6	
Sanmartín, 2005	CA Valenciana	42.800 (13-15)	2,4	10	

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Avilés, 2006	Álava, Valladolid y Vizcaya	2.181 (10-18)			Atribuciones causales diferentes dependiendo del rol. Los agresores argumentan la provocación como argumento justificativo.
Consejería de Educación de Cantabria, 2006	Cantabria	2.500 (5-18)		10	
Consejo Escolar de Andalucía, 2006	Andalucía	895 (12-16)			El 60% considera que la intimidación es inexistente o infrecuente, el 27% que sucede a veces y el 13% que ocurre con frecuencia.
Defensor del Menor de la C. de Madrid, 2006	CA Madrid	4.460 (10-15)			Víctimas: agresión verbal (13%), contra la propiedad (7,7%), exclusión social (6,6%). Agresores: habla mal (10,7%), exclusión social (9%), robar o romper objetos (1,3%).
Depart. Interior y Educación Generalitat, 2006	Cataluña	10.414 (8-18)		3	
DP-CAPV. Ararteko, 2006	CA País Vasco	3.323 (13-16)			Víctimas: verbales (13,5%), robar o romper cosas (8,2%), exclusión social (6,2%), pegar (4,7%), amenazas (4,6%) y acoso sexual verbal (3,4%). Agresores: verbales (10,3%), exclusión social (7,4%), pegar (5,5%), amenazas o chantajes (3,8%), robar o romper (2,8%), acoso sexual verbal (2,3%).
Ramírez, 2006	Ceuta	587 (8-15)	3,1	6,4	Agresores victimizados 1,1
Aramendi y Ayerbe, 2007	País Vasco Cataluña	837 (14-16) 591 (14-16)			La mayoría manifiesta ver muchos actos violentos entre compañeros pero afirma que ellos no los han sufrido.
Gutiérrez, 2007	Palencia, Segovia y Valladolid	300 (8-10)			Entre el 8%-10% de víctimas de acoso verbal y psicológico y 1% de físico.

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Jiménez, 2007	Huelva	1.660 (12-14)	5,6	2,8	+ víctimas agresoras 0,3
Jiménez, Rosales, Serio, Hernández y Conde, 2007	Tenerife	562 (12-18)			Víctimas: ignorar (15,5%), insultos (12,5%), ofensas (10,5%), romper cosas (7,2 %), amenazas (6,4%), intentos de agresión (5%), ser atemorizado (4,6%). Agresores: ignorar, rechazar, amenazar o ridiculizar (10%), agobiar (9,5%), hacer la vida imposible (8,2%), insultar y atemorizar (5,9%).
Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007	CA Valenciana	6.065 (10-16)			Víctimas: agresión verbal (43%), exclusión social o esconder cosas (25%), pegar (17%), robo (16%), amenazas (15,2%). Agresores: insultos o hablar mal (40%), ignorar (34%), poner motes (31,7%), no dejar participar (21,2%), pegar (15%) y esconder cosas (13,7%).
Garaigordobil y Oñederra, 2008	País Vasco	5.983 (10-16)		4,8	Primaria (10-12 años): 5,8% Secundaria (12-14 años): 3,8%.
Ponferrada y Carrasco, 2008	Cataluña	1.197 (12-16)			El 14,3% respondió que los habían insultado, hablado mal de ellos o ridiculizado entre frecuentemente y siempre, mientras que el 41,3% no habían recibido nunca este trato. El 4,7% afirma que los compañeros les pegan frecuentemente o siempre.

Tabla 3. Porcentajes de agresores y víctimas de acoso en otros países europeos.

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Olweus, 1973	Gran Estocolmo	900 (12-15)	10	10	

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, 1982	Finlandia	(12-16)	5,5	3,9	
Olweus, 1983	Noruega	130.000 (7-16)	7	9	5% victimización grave
O'Moore, 1989	Dublín	783 (8-12)	3	8	
Roland, 1989	Noruega	(Primaria)	7,4	11,6	
Yates y Smith, 1989	Reino Unido	234 (13-15)	4	10	
Junger, 1990	Holanda	800 (12-18)			6% de víctimas de agresiones físicas y 7% de verbales
Mellor, 1990	Escocia	942 (12-16)	2	3	
Boulton y Underwood, 1992	Reino Unido	296 (8-12)	4	6	
Mooij, 1992	Holanda	1.065 (Primaria)		8	
		1.055 (Secunda)		2	
Freitag y Hurrelman, 1993	Alemania	973 (12-16)	6	16	
Vandermis-sen y Thys, 1993	Bélgica	1.054 (Secund.)			Víctimas: El 18% sufre ataques de naturaleza moderada y el 2,6% de gravedad. Agresores: el 12% actúa de forma regular y el 4% al menos una vez a la semana.
Whitney y Smith, 1993 (Proyecto Sheffield)	Reino Unido	2.623 (7-11)	3,5	10	
		4.135 (12-16)	1,5	4,5	

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Byrne, 1994	Dublín	1.302 (7-16)	5,37	5,14	
Mooij, 1994	Holanda	1.998 (15-16)	7	8	
Stevens y Van Oost, 1994	Bélgica	10.000 (Primaria: EP y Secundaria ESO)			Víctimas: 23% de EP sufre acoso frecuentemente y 9,1% al menos una vez a la semana. En ESO el 15,2% con cierta frecuencia y el 6,4% más de una vez a la semana. Agresores: 15,9% de EP lo es de forma regular y 5,6% al menos una vez a la semana; en ESO 12,3% y 3,9% respectivamente
Klicpera y Gasteiger-Klicpera, 1996	Austria		6	14	
Lösel, Averbeck y Bliesener 1997	Alemania	1.163 (7º-8º)			Víctimas: 11,7% de agresiones verbales y 5,7% de físicas. Agresores: 11% de agresión verbal y el 6,5% de física.
Hanewinkel y Knaak, 1997	Alemania	14.788 (7-16)	9,7	9,2	
O'Moore, Kirkham y Smith, 1997	Irlanda	320 (7-11)		5	
		210 (12-16)		2	
Almeida, 1999	Braga (Portugal)	2.846 (6-9)		21,9	
		3.341 (10-11)		15,4	
Fonzi et al., 1999	Florenza y Cosenza (Italia)	1.379 (8-14)			Víctimas de maltrato "a veces o con una frecuencia mayor" en los últimos 3 meses: 41% en Primaria y 28% en Secundaria.

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Kumpu-lainen, Rasanen y Henttonen, 1999	Knopio (Suecia)	1.316 (M = 8,5)	8,5	11	+ 6,8 víctima y agresor
		1.316 (M =12,5)	7,9	5,3	+10,3 víctima y agresor
Glover, Gough, Johnson y Cartwright, 2000	Staffordshire (Inglaterra)	3.386 (12-16)			El 10% sufre actos violentos físicos y 1 de cada 8 se declara autor de hechos de violencia física.
Smith y Shu, 2000	Reino Unido		2,9	12,2	
Woods y Wolke, 2003	Inglaterra	2.377 (7-11)		24,5	

Tabla 4. Porcentajes de agresores y víctimas de acoso en América, Asia y Oceanía

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Morita, 1985	Japón				El 11,3% estaban implicados en el maltrato escolar.
Perry, Kusel y Perry, 1988	Estados Unidos	165 (13-15)		10	
Rigby y Slee, 1991	Australia	685 (6-16)		10-15	
Ziegler y Rosenstein-Maner, 1991	Toronto (Canadá)	211 (11-15)	15	8	
Bentley y Li, 1995	Calgary (Canadá)	379 (8-12)	11,6	21,3	
Slee, 1995	Australia	1.050 (8-13)		23,8	

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (Edad)	Incidencia Agresores (%)	Incidencia Víctimas (%)	Otras conclusiones
Rigby, 1997	Australia	25.399 (8-18)		18,2	
Kaufman et al., 1998	Estados Unidos	(6 <sup>º</sup> -12 <sup>º</sup> grado)		8	
Morita, Soeda, Soeda y Taki, 1999	Japón				Víctimas: 21,9% de Primaria, 13,2% de Secundaria y 3,9% de post-obligatoria. Agresores: 25,5% de Primaria, 20,3% de Secundaria y 6,1% de post-obligatoria
Nansel et al., 2001	Estados Unidos	15.686 (6 <sup>º</sup> a 10 <sup>º</sup> curso)	13	10,9	+ 6 víctima y agresor
ABRAPIA, 2002	Brasil	5.875 (5 <sup>º</sup> a 8 <sup>º</sup> curso)	12,7	16,9	+10,9 víctima y agresor
López, 2003	México	1.061 (Bachiller)		30	
Abramovay, 2005	Brasil	1.685.411			4,8% ha sufrido agresiones físicas y 38,2% robos una vez o más.
Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Del Rey y Genebat, 2005	Managua (Nicaragua)	3.042 (6-18)			Víctimas: entre el 25% y el 50%, dependiendo del tipo de agresión que reciben. La agresión sexual es sufrida por casi el 5%.
Kornblit y Adaszko, 2007	Argentina	4.971 (15-19)		16,9	

Como conclusión de los estudios realizados y teniendo en cuenta la diversidad de instrumentos y métodos utilizados en las investigaciones citadas, se constata la dificultad de realizar un estudio comparativo de la incidencia, aunque sí se pueden observar

tendencias y características generalizadas. Todos los estudios, sin excepción, evidencian la existencia del acoso escolar entre iguales, por lo que se puede concluir que es una realidad en todos los centros escolares. Los resultados recogidos en la Tabla 2,

3 y 4 nos permiten observar un porcentaje medio aproximado de victimización grave entre el 3% y el 10%, y porcentajes de estudiantes que sufren conductas violentas que oscilan entre un 20% y un 30%. Además, la revisión llevada a cabo pone de relieve que cada año se realizan más estudios, muchos de ellos por encargo de las instituciones, lo que demuestra el interés social por el fenómeno del acoso escolar o *bullying* y la necesidad de poner en marcha estrategias de prevención e intervención.

### **Implicaciones educativas: planes de convivencia, recursos y programas de intervención**

En todos los lugares se constata la incidencia del acoso escolar sin que haya diferencias notables por el contexto geográfico, cultural o educativo. Dejando al margen el debate sobre la gravedad o no de los números, lo real que es que en todos los centros hay unas personas (niños y adolescentes) que sufren por el acoso al que les someten sus iguales y otros que adquieren conductas antisociales, teniendo para todos los implicados, víctimas y agresores, consecuencias muy negativas, en muchos casos para toda la vida. Por ello, todos los responsables de las instituciones educativas están motivados a intervenir, lo que por otro lado es una demanda de la sociedad. Muchas de las investigaciones concluyen con orientaciones destinadas a mejorar las prácticas educativas para la disminución de la violencia escolar, y a partir de ellas se han diseñado, aplicado y evaluado programas de intervención. El objetivo final de todas las investigaciones es aportar conocimientos para la mejora de la convivencia y la promoción de actitudes positivas de niños y adolescentes.

Aunque todos los casos de acoso escolar, violencia entre iguales o *bullying* se carac-

terizan por tener determinados elementos comunes, cada situación es única porque los implicados y su entorno así lo son; por tanto, la intervención debe adecuarse a cada realidad y tipos de personalidad. Al ser un fenómeno relacional, no solo hay que intervenir con la víctima, el agresor y los testigos, sino también con los miembros del entorno (otros alumnos, personal docente, no docente y padres). Todas las actuaciones encaminadas a la intervención en concreto y a la mejora de la convivencia en general, así como todos los protocolos, deben ser recogidos y englobados metódicamente dentro de un Plan de Convivencia de Centro. La mejor forma de prevenir la violencia es construir la convivencia.

Todas las instituciones educativas, tanto estatales como autonómicas, se han servido de los expertos para la elaboración de los planes de convivencia con sus respectivos programas y protocolos de actuación que cada centro debe adaptar a sus necesidades, y también ofrecen recursos materiales para que el profesorado pueda intervenir directamente. En base a la revisión realizada de los recursos disponibles se ha elaborado el Cuadro 1 en el que, por un lado, se muestran las direcciones Web de los respectivos gobiernos autonómicos y del estatal donde constan los planes de convivencia escolar y los recursos que disponen, y por otro lado se exponen otras direcciones de interés donde encontrar información relevante sobre el tema.

La resolución de los conflictos conlleva una implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general. Por tanto, es necesario que los legisladores incorporen en los marcos legales educativos un programa global orientado hacia el desarrollo de la competencia social, en

Cuadro 1. Direcciones Web sobre acoso escolar, planes de convivencia escolar y recursos.

Ámbito	Dirección Web
Estado	<a href="http://www.convivencia.mec.es/">http://www.convivencia.mec.es/</a>
Aragón	<a href="http://www.catedu.es/convivencia/">http://www.catedu.es/convivencia/</a>
Andalucía	<a href="http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia">http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia</a>
Asturias	<a href="http://blog.educastur.es/convivencia/">http://blog.educastur.es/convivencia/</a>
Baleares	<a href="http://www.observatoriconvivenciaescolar.es/">http://www.observatoriconvivenciaescolar.es/</a>
Canarias	<a href="http://www.podemosayudarte.com/?categoria=2531">http://www.podemosayudarte.com/?categoria=2531</a>
Cantabria	<a href="http://www.educantabria.es/portal/c/portal/layout?p_l_id=22.178&amp;c=an">http://www.educantabria.es/portal/c/portal/layout?p_l_id=22.178&amp;c=an</a>
Castilla La Mancha	<a href="http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm">http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm</a>
Castilla y León	<a href="http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia">http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/convivencia</a>
Cataluña	<a href="http://www.xtec.net/innovacio/convivencia/">http://www.xtec.net/innovacio/convivencia/</a>
Extremadura	<a href="http://www.educarex.es/acosoescolar/">http://www.educarex.es/acosoescolar/</a>
Galicia	<a href="http://www.edu.xunta.es/convivencia/">http://www.edu.xunta.es/convivencia/</a>
La Rioja	<a href="http://www.educarioja.org/educarioja/html/alm/acoso_escolar/acoso_escolar.html">http://www.educarioja.org/educarioja/html/alm/acoso_escolar/acoso_escolar.html</a>
Madrid	<a href="http://www.acosoescolar.info/index.htm">http://www.acosoescolar.info/index.htm</a> <a href="http://www.educa.madrid.org/portal/web/revista-digital/monograficos/convivenciaescolar">http://www.educa.madrid.org/portal/web/revista-digital/monograficos/convivenciaescolar</a>
Murcia	<a href="http://www.educarm.es/">http://www.educarm.es/</a>
Navarra	<a href="http://educacion.pnte.cfnavarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Asesoria+para+la+Convivencia">http://educacion.pnte.cfnavarra.es/portal/Informacion+de+Interes/Asesoria+para+la+Convivencia</a>
País Vasco	<a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif11/es_5613/f11_c.html">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif11/es_5613/f11_c.html</a> <a href="http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/es/">http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/es/</a> <a href="http://www.berrikuntza.net/">http://www.berrikuntza.net/</a>
C. Valenciana	<a href="http://www.edu.gva.es/orientados/">http://www.edu.gva.es/orientados/</a>
<b>OTRAS DIRECCIONES DE INTERÉS</b>	
	<a href="http://www.bullying-in-school.info/es/content/home.html">http://www.bullying-in-school.info/es/content/home.html</a>
	<a href="http://www.acosoescolar.info/index.htm">http://www.acosoescolar.info/index.htm</a>
	<a href="http://www.xtec.es/%7Ejcollell/Z0%20Inici.htm">http://www.xtec.es/%7Ejcollell/Z0%20Inici.htm</a>
	<a href="http://www.apajcierva.com/bullying.doc">http://www.apajcierva.com/bullying.doc</a>
	<a href="http://argijokin.blogcindario.com/">http://argijokin.blogcindario.com/</a>
	<a href="http://www.el-refugioesjo.net">http://www.el-refugioesjo.net</a>
	<a href="http://www.acosomoral.org/Plantillanou.htm">http://www.acosomoral.org/Plantillanou.htm</a>
	<a href="http://www.stee-eilas.org/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullying_g.htm">http://www.stee-eilas.org/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullying_g.htm</a>
	<a href="http://www.psicoeeducacion.eu/?q=node/9">http://www.psicoeeducacion.eu/?q=node/9</a>
	<a href="http://educalia.educared.net/tolerancia0/jsp/recursos.jsp?idioma=es">http://educalia.educared.net/tolerancia0/jsp/recursos.jsp?idioma=es</a>
	<a href="http://www.orientaeduc.com/convivencia-escolar">http://www.orientaeduc.com/convivencia-escolar</a>
	<a href="http://www.gold.ac.uk/connect/index.html">http://www.gold.ac.uk/connect/index.html</a>

el que se coordinen los esfuerzos de todas las instituciones, organizaciones y personas implicadas. Para que las declaraciones de “buenas” intenciones de los marcos legales y los programas globales puedan ser implementados, se hace necesario dotar a los centros escolares de estrategias para hacer frente de forma positiva a las situaciones de violencia en general y al *bullying* en particular.

Por consiguiente, es necesario considerar como parte fundamental de la educación escolar (Infantil, Primaria y Secundaria) la formación del niño en valores, tales como solidaridad, cooperación, amistad, paz y tolerancia; en conductas prosociales y en el desarrollo de la inteligencia emocional. En cuanto a los factores de la personalidad es necesario intervenir en aquellos parámetros individuales que afectan negativamente a la salud, a la satisfacción y al rendimiento escolar, y en general a una buena calidad de vida. Por ello, para los niños y adolescentes que presenten ciertos síntomas y así lo

requieran hay que poner los medios necesarios para la normalización de los niveles de autoconcepto-autoestima, empatía, asertividad, alteraciones de la conducta, de los estados de ánimo, del control de los impulsos y de la ira, problemas de timidez, introversión, aislamiento social, regulación de las emociones... Y así mismo poner los medios necesarios para la supresión o disminución de los síntomas de estrés postraumático y de sentimientos ansiosos, depresivos, de culpabilidad, de inseguridad, emociones como el miedo, terror y pánico, el rechazo a la escuela, las ideaciones de autolesión y suicidio así como las conductas agresivas, antisociales y delictivas.

A partir de la revisión llevada a cabo se han seleccionado algunos programas de intervención preventiva, de intervención para la identificación de riesgos, y de intervención directa que pueden ser de utilidad para la prevención de la violencia escolar así como para la intervención cuando ésta se produce (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Programas de intervención preventiva y de intervención directa en la violencia escolar

Programas de intervención preventiva	
Referencia	Descripción
Cómo prevenir la violencia escolar. En <i>La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla</i> (Ortega, 1998)	Parte del concepto de unidad de convivencia, esto es, el conjunto de factores humanos, procesos y contextos que constituyen la comunidad educativa. Se interviene con el alumnado, profesorado y familia. Se trabaja sobre 2 planos: la convivencia (el humano) con una gestión democrática y la actividad (currículo) de forma cooperativa. El proyecto es global e integrador (familia, escuela y sociedad). El cambio curricular se articula en 3 programas: gestión democrática de la convivencia, educación de sentimientos y valores, y el trabajo en grupo cooperativo.

<p>Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión (Díaz-Aguado, 2004)</p>	<p>Programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio para ser implementados durante la adolescencia. Los programas se estructuran para favorecer 10 condiciones: adaptar la educación a los cambios sociales, mejorar la calidad del vínculo educativo, desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos, ayudar a romper con la tendencia a la reproducción de la violencia, enseñar a condenar toda forma de violencia, prevenir la victimización, insertar la prevención en el contexto de los derechos humanos, prevenir la intolerancia y el sexismo, romper la conspiración del silencio y educar en la ciudadanía democrática. Se aporta una secuencia de actividades y materiales para realizar con los adolescentes así como otro programa para la intervención a través de la familia.</p>
<p>Educación emocional para la prevención de la violencia (Caruana, 2005)</p>	<p>Se apuesta por un modelo de intervención por programas a través del Plan de Acción Tutorial, con el que se pretende enseñar al alumnado a pensar, decidir, convivir, comportarse y a ser persona. Se desarrolla la capacidad para conocer y entender las propias emociones y su efecto sobre los otros, así como el control emocional, lo que permite reorientar los estados de ánimo perjudiciales. También se trabaja la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.</p>
<p>Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2006)</p>	<p>El programa tiene tres objetivos: 1) Aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general; 2) Sensibilizar y concienciar al profesorado y profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención.; y 3) Estimular el establecimiento de políticas escolares anti-bullying y antiviolencia. La propuesta incluye orientaciones para los profesores, la familia y los alumnos, de cara a la prevención y a la actuación cuando se detectan situaciones concretas de maltrato.</p>
<p>Programas JUEGO: 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 y Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2000, 2003ab, 2004, 2005, 2007)</p>	<p>Los 5 programas configuran una línea de intervención para el desarrollo socio-emocional, utilizan como herramienta metodológica los juegos cooperativos y la dinámica de grupos, y tienen como finalidad fomentar el desarrollo socio-emocional y prevenir la violencia. Los programas, que han sido validados experimentalmente, estimulan la comunicación, las relaciones de ayuda y cooperación, las conductas prosociales, la expresión-comprensión de emociones, la empatía, la mejora del autoconcepto... y disminuyen las conductas agresivas y violentas entre iguales.</p>
<p>Programas para la identificación de riesgos</p>	
<p>Estrategias para trabajar con alumnos en riesgo. En <i>La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla</i> (Ortega, 1998)</p>	<p>Se presenta una descripción de los factores de riesgo para posibles víctimas o agresores. Es necesaria la implementación de ayuda específica e inespecífica (mejora de la integración) en cada caso sin desvincularlo de su contexto. Se proponen 3 estrategias de intervención: círculos de calidad (un grupo de personas, entre 5 y 12, se reúne regularmente para identificar, analizar y resolver lo mejor posible problemas comunes), mediación de conflictos (equipo de mediadores, que deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales, y que deben tener funciones específicas, nunca deben ser parte integrante del conflicto, y requieren un entrenamiento previo) y ayuda entre iguales (alumnos con problemas encuentran en la conversación y en el apoyo con otros un ámbito de reflexión para afrontar por ellos mismos sus problemas).</p>

Programas de intervención directa	
Método Pikas (Pikas, 1989)	Es un método de repartir responsabilidades, dirigido a desestructurar la relación dominio-sumisión, reforzado pasivamente por los espectadores. Se trata de acabar con el acoso entrevistando y acordando tareas concretas en fases para víctimas, agresores y espectadores.
Trabajando con víctimas, agresores y espectadores. En <i>La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla</i> (Ortega, 1998)	Está dirigido a paliar el desarrollo social o moral deficitario que presenta el alumnado implicado (agresor, víctima y espectador). Se proponen 3 métodos de intervención: reparto de responsabilidades (Pikas, 1989), desarrollo de la asertividad para educar actitudes de apoyo para sí mismo (seguridad y afirmación personal) y desarrollo de la empatía para reeducar la sensibilidad hacia los demás.
Intervención a través del test BULLS-S (Cerezo, 2006)	El programa tiene 4 niveles: 1) Institucional: mejora del clima educativo; 2) Grupo-Aula: indagar qué se puede hacer para integrar a agresores y víctimas, además de romper la ley del silencio, la aceptación del conflicto y el apoyo al agresor; 3) Alumnos en riesgo: elaboración de un programa específico para cada uno de los agresores, víctimas y víctimas/provocadoras o con tendencia agresiva; y 4) Programa de trabajo conjunto para los alumnos implicados con el fin de que colaboren en la búsqueda de soluciones conjuntas en la mejora de relaciones. Las estrategias y técnicas empleadas han de ir dirigidas hacia el cambio de actitudes de víctimas y agresores, así como del grupo hacia ellos. Es imprescindible la implicación, compromiso y colaboración entre familia y escuela.
Mejora de la convivencia y programas de intervención (Gázquez, Pérez, Cangas y Yuste, 2007)	Libro en el que se recogen estudios realizados con diferentes tipos de programas, presentados en el <i>I Congreso Internacional de Violencia Escolar (Bullying)</i> , celebrado en Almería (2007).

## Bibliografía

Abramovay, M. (2005) Victimización en las escuelas: ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864

ABRAPIA (2002) Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. <http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>

Almeida, A.M. (1999) Portugal. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 174-187). London: Routledge.

Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007) *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Avilés, J. M. (2002) *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

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

Bentley, K. M. y Li, A. K. F. (1995). *Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about aggression*. *Canadian Journal of School Psychology*, 11 (2), 153-165.

- Bisquerra, R. y Martínez, M. (1998) El clima escolar als centres d'ensenyament secundaria Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. **Informes d'avaluació 1**.
- Boulton, M. J. y Underwood, K. (1992) Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 12, 315-329.
- Byrne, B. (1994) *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.
- Caruana, A. (2005) Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia. 2º ciclo de ESO. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Cerezo, F. (2002) El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).
- Cerezo, F. (2006) Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 106-114.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992) La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitat Tarraconenses*, 24 (2), 131-135.
- Consejería de Educación de Cantabria (2006): Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2006/Convivencia.pdf>
- Consejo Escolar de Andalucía (2006) Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos. Granada: Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w\\_cea/pdfs/Conv/Enc\\_Prov.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/pdfs/Conv/Enc_Prov.pdf)
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo (2000) Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, H. Gutiérrez y E. Ochaíta por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Defensor del Pueblo (2007) Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000) Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos. <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Departamento de Interior y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2001). **Juventud i Seguretat a Catalunya**. Curso 2000-2001. [http://www.gencat.net/interior/docs/text\\_integre.pdf](http://www.gencat.net/interior/docs/text_integre.pdf)
- Departamento de Interior y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2006). Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña. Curso 2005-2006. <http://www.el-refugio.net/informe-ECESC.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín G. (2004) Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DP-CAPV. Ararteko. (2006) Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_244\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf)
- Durán, A. (2003) La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Elzo, J. (Ed.) (2003) *Drogas y Escuela VI*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Trabajo Social.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, R. y Costabile, A. (1999) Italy. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 174-187). London: Routledge.
- Freitag, M. y Hurrelman, K. (1993) Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jungen-Phänomen. *Neue Deutsche Schule*, 8, 24-25.
- Garaigordobil, M. (2000) Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003a) Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b) Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004) Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005) Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007) Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008) Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 51-62.
- García, R. y Martínez, R. (2001) Los conflictos en las aulas de ESO. *Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: L'Ullal Edicions.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J. y Yuste, N. (2007) Situación actual y características de la violencia escolar. Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- Gómez Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. y Sanagustín, M. V. (2005) Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la comunidad aragonesa. Estudio preliminar. <http://ryc.educa.aragon.es/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf>
- Gutiérrez, J. M. (2007) La violencia escolar en Castilla y León. Un análisis sociológico. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Hanewinkel, R. y Knaack, R. (1997) Mobbing: Eine Fragebonstudie zum Ausmass von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11, 403-422.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, Supl., 50-62.
- Jiménez, A. (2007) Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico. En En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), Situación actual y características de la violencia escolar (pp. 19-24). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, H., Rosales, M., Serio, A., Hernández, A. y Conde, E. (2007) Incidencia del Bullying en Canarias. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), Situación actual y características de la violencia escolar (pp. 29-34) Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Junger, M. (1990) Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74, 65-72.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S., Chandler, K., Chapman, C., Rand, M. y Ringel, C. (1998) Indicators of school crime and safety, 1988. (NCES 98-251/NCJ-172215) Washington, D.C.: Departaments of Education and Justice.
- Klicpera, C. y Gasteiger-Klicpera, B. G. (1996) Die Situation von "Tätern" und "Opfern" aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2-9.
- Kornblit, A.L. y Adaszko, D. (2007): Encuesta realizada por el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). <http://www.diariolarepublica.com.ar/notix/noticia.php?i=129032>
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Henttonen, I. (1999) Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23, 1.253-1.262.
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982) Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- López, L. (2003) La violencia escolar en los centros educativos del nivel medio superior. Análisis y proyección hacia los docentes. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- López, A. (2006) Informe de una encuesta realizada por Aldeas Infantiles SOS, presentado en la clausura del Seminario "Hijos de una sociedad compleja. La adolescencia eterna". Cursos de Verano 2006 del Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada, Almuñécar. <http://www.diariogranada.es/content/view/6453/33/>
- Lösel, F., Averbeck, M. y Bliesener, T. (1997) Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 11, 327-349.
- Lucena, R. (2004) Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Mellor, A. (1990). *Spotlights 23. Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: SCRE.
- Monjas, M. I., y Avilés, J. M. (2006) Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Mooij, T. (1992) *Pesten in het Onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Mooij, T. (1994) *Leerlinggeweld in het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Mora-Merchán, J. A. (2001) El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 251-254.
- Morita, Y. (1985) Sociological study on the structure of bullying group. Osaka: Department of Sociology, Osaka City University.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. y Taki, M. (1999) Japan. En P.K. Smith, y Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), The nature of school bullying. A cross-national perspective (pp. 309-323) London: Routledge.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., June, W., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001) Bullying Behaviors Among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2.094-2.100.
- O'Moore, A. M. (1989) Bullying in Britain and Ireland: An overview. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 3-21) London: David Fulton Publishers.

- O'Moore, A. M., Kirkham, C., y Smith, M. (1997) Bullying behaviour in Irish School in Ireland: A Nationwide study 1998. *Irish Journal of Psychology*, 18, 144-169.
- Olweus, D. (1973) *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En Magnusson, D. y Allen V. (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365) Nueva York: Academic Press.
- Orte, C. (2003) Los problemas de la convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2).
- Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. y March, M. X. (1999). Resultados de la investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. **Palma de Mallorca: Mimeo**.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. In Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, Sept. 1992 (Libro de Actas, p. 27).
- Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997) El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (1998) La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, F., Justicia, F. y Rueda, E. (2002) La violencia entre escolares dentro y fuera del centro escolar en la ciudad de Jaén. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). Violencia escolar: Mito o realidad. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación S. L.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R. y Genebat, R. (2005) Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 787-804.
- Pareja, J. A. (2002) La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Peralta, F. J. (2004) Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Pikas, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying: An International Perspective* (pp. 91-105). London: David Fulton Publishers.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005) Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). <http://www.el-refugioesjo.net/bullying/cisneros-VII.pdf>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006) Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). <http://www.acosomoral.org/pdf/cisneros-X.pdf>
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008) Climas escolares, males-tares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de Secundaria. ICEV. *Revista d'estudis de la violencia*, 4.
- Ramírez, S. (2006) El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Rey, R., Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003) Encuesta sobre relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia. **CIE-FUHEM e IDEA FUHEM, octubre 2003**. [http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos/ENCUESTA\\_SOBRE\\_CONVIVENCIA.pdf](http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos/ENCUESTA_SOBRE_CONVIVENCIA.pdf)
- Rigby, K. (1997) Attitudes and beliefs of Australian schoolchildren regarding bullying in schools. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1991) Bullying among Australians school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615-627.
- 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.
- Roland, E. (1989) Bullying: the Scandinavian research tradition. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 21-32) Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. y Silván, A. (2005) El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja – Logroño Este.
- Sanmartín, J. (2005) Informe de resultados del estudio del Proyecto Dítca para conocer las actitudes y comportamientos de los jóvenes en el ámbito escolar. *Panorama-actual.es* (13-04-2005). <http://www.panorama-actual.es/noticias/not168443.htm>
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005) Violencia entre compañeros en la escuela. Valencia: Centro Reina Sofía. Serie Documentos, 9. [http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia\\_entre\\_compañeros\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compañeros_en_la_escuela.pdf)
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, E. (1999) The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: **Routledge**.

Smith, P. K. y Shu, S. (2000) What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.

Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007) La escuela: espacio de convivencia y conflictos. **Informe especial**. [http://www.sindicdegreuges.gva.es/informes-f\\_c.htm](http://www.sindicdegreuges.gva.es/informes-f_c.htm)

Slee, P. T. (1995) Bullying in the playground: The impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12 (3), 320-327.

Stevens, V. y Van Oost, P. (1994) Pesten op school: een eerste deelonderzoek naar het optreden van pesten en gepest worden bij kinderen tussen 10 en 14 jaar. *Tijdschrift voor klinische Psychologie*, 3, 239-259.

Vandermissen, V. y Thys, L. (1993) Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Omgang met medeleerlingen. *Caleidoscoop*, 4, 4-9.

Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989) Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 35-52) London: David Fulton Publishers.

Whitney, I. y Smith, P.K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational research*, 35, 3-25.

Woods, S. y Wolke, D. (2003) Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behaviour in Primary Schools? *Educational Psychology*, 23 (4), pp. 381-401.

Yates, C. y Smith, P. K. (1989) Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22-34). London: David Fulton Publishers.

Zabalza, M.A. (1999) A convivencia nos centros escolares de Galicia. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación-Consello Escolar de Galicia.

Ziegler, S. y Rosenstein-Maner, M. (1991) Bullying at school: Toronto in an International context. Toronto: Toronto Board of Education, Research Services (report n.º 196).

Fecha de recepción: 05/06/2008  
Fecha de aceptación: 03/09/2008

## Violencia entre iguales: resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia

Vicente Félix Mateo\*, Carmen Godoy Mesas\*\* e Ismael Martínez Ruiz\*\*\*

\* Doctor en Psicología. Psicólogo Unidad de Atención e Intervención del PREVI-Valencia. Dirección Territorial de Educación

\*\* Inspectora Coordinadora del PREVI – Comunitat Valenciana. Dirección Territorial de Educación

\*\*\* Inspector Unidad Atención e Intervención del PREVI – Valencia. Dirección Territorial de Educación  
Correo electrónico: felix\_vic@gva.es

### resumen/abstract:

**Objetivo:** El presente trabajo analiza la incidencia de distintos tipos de violencia en la población escolar no universitaria de la Comunitat Valenciana. **Muestra:** Se parte de una muestra de 395 incidencias, cuyas edades están comprendidas entre los 3 y los 19 años. **Instrumento medida:** Se utilizó un instrumento on-line para registrar las incidencias. **Resultados:** La edad media de los agresores se sitúa en 12 años, mientras que la de las víctimas en 14 años. Aparecen datos respecto a la frecuencia de los tipos de violencia, así como de las fechas y lugares donde ocurren con más frecuencia. Se aportan datos de los porcentajes de denuncias y partes médicos, así como información del entorno de los centros a través de un cuestionario.

*Objective: The aim of this paper is to analyse the effect of the different types of violence among the non-University school population of the Valencian Community. Sample: We analysed 395 registered incidences among people between 3 and 19 years old. Survey: An on line questionnaire was used in order to record the above mentioned incidences. Results: The average age of aggressors is around 12 years old, whereas the victims are about 14. The data given show how often the different types of violence appeared, as well as the dates and places where they occurred more frequently. Information also provides the percentages of police and medical reports, as well as data about the school surroundings.*

### palabras clave/keywords:

Violencia en la escuela. Evaluación violencia a través de instrumento online. Descriptores del entorno referidos a la violencia.

*School violence. Violence assessment through online questionnaire. Surroundings descriptors referred to violence.*

## Introducción

La violencia escolar constituye un problema serio en nuestros centros educativos, impide el desarrollo normal de los jóvenes (Coker et al., 2000) y genera enorme preocupación no sólo en los profesores de la enseñanza secundaria (Benítez y Justicia, 2006), sino también, de forma incipiente, en los de la educación infantil (Ortega y Monks, 2005). Afecta las relaciones entre profesores y alumnos (Trianes, 2000) y supone enormes costes económicos, tales como intervención policial, judicatura de menores, salud mental, daños contra la propiedad y costes de profesionales como psicólogos escolares o trabajadores sociales (Bagley y Pritchard, 1998).

Las dificultades para detectar comportamientos violentos en general, y de acoso escolar en particular, han llevado a la Conselleria d'Educació a crear un instrumento on-line al que pueden acceder todos los centros educativos no universitarios para notificar cualquier incidencia que se produzca entre los miembros de la Comunidad Educativa. Se trata de una medida absolutamente novedosa ya que permite conocer en tiempo real cualquier incidencia, así como las medidas adoptadas por el centro y la Inspección.

La alarma social que generan los problemas de convivencia en los centros educativos ha promovido, en el marco de la convivencia en la Comunitat Valenciana, la creación por Decreto (DOCV 4871) del Observatorio para la Convivencia Escolar en el año 2004, herramienta al servicio de la comunidad educativa cuyo trabajo ha dado como resultado el plan para la Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la

Comunitat Valenciana (PREVI). Este plan ha sido concebido para dar respuesta a las necesidades detectadas por la propia comunidad educativa, por lo que cada una de sus iniciativas está diseñada para atender a sus necesidades concretas: medidas de prevención dirigidas al sistema educativo, a la población en riesgo y a toda la sociedad (a través de la prevención y sensibilización). Este decreto ha ido adaptándose para responder a las necesidades detectadas, hasta la última modificación del Decreto 2/2008, de 11 de enero (DOCV 5680). Por otra parte, el Registro Central de Incidencias, regulado inicialmente por la Orden de 25 de noviembre de 2005, fue modificado por la Orden de 12 de septiembre de 2007 (DOCV 5609), por la que se regula la notificación de las incidencias que alteran la convivencia escolar. Todos los centros escolares de la Comunitat Valenciana disponen además de un Plan de Convivencia, elaborado por ellos mismos, donde aparecen reflejadas las diferentes actuaciones que desde el mismo se toman de cara a prevenir, controlar y dar respuesta a las situaciones de violencia, regulado en la Orden de 31 de marzo de 2006 (DOCV 5255). Por último, aunque no por ello menos importante, se publica este año el Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, (DOCV 5752) sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.

Más allá de la concreción en materia legislativa, la finalidad de este artículo es proporcionar una visión general de los problemas de convivencia en las aulas, para posteriormente realizar un análisis más exhaustivo de nuestro entorno inmediato. No

aspiramos a ofrecer una receta para solucionar el acoso escolar, pero sí a que tomen conciencia, a través de los registros aportados por nuestros centros educativos de la provincia de Valencia, de los problemas “reales” de convivencia que se producen, de cara a permitirnos una detección más precoz, así como la posibilidad de perfilar intervenciones más ajustadas a la realidad.

### ¿Qué entendemos por violencia?

Entendemos por comportamientos violentos toda acción (u omisión) dirigida a una o varias personas, con la única finalidad de causar un daño físico, psicológico, sexual o económico (Sanmartín, 2000). En algunos casos este término también es igualmente aplicable a aquellos estudiantes a los que se les practica un aislamiento intencionado. Cuando determinados comportamientos directos (insultos, patadas, extorsiones) o indirectos (difusión de rumores, exclusión social), tienen un carácter repetitivo o frecuente, suponen un abuso de poder (desigualdad física o psicológica) y se mantienen debido a la no intervención de las personas que están alrededor de las víctimas (por miedo, pasividad o desconocimiento), entendemos que se produce una situación de acoso escolar (bullying) sobre la víctima que lo padece. Indudablemente, no todos los actos de violencia escolar tienen un componente de bullying, pero muchas veces encontramos que bajo la apariencia de “normalidad”, “siempre ha sido así”, “se exagera un poco todo esto”, existen alumnos y alumnas, o profesores y profesoras, que soportan diariamente extorsiones, comentarios sexistas, agresividad física y verbal, acoso sexual, etc., donde, en un contexto democrático como es la escuela, debemos mostrar una “tolerancia cero” ante tales comportamientos.

Respecto a los participantes de la violencia, se ha tratado de establecer algunas características de identificación tanto de las víctimas como de los agresores. Las víctimas no tienen un perfil demasiado definido. A veces se habla de personas ansiosas, con repertorios conductuales muy limitados para afrontar situaciones conflictivas, con trastornos psicopatológicos específicos, o simplemente con la condición de mujer, inmigrante, homosexual, diferente, etc. Las repercusiones del acoso hacen que las víctimas sean más propensas a padecer ansiedad o depresión (Beale, 2001), así como de comportamientos de alto riesgo con sus homólogos (Brockenbrough, Cornell y Loper, 2002) como futuros actos violentos (Osofsky y Osofsky, 2001), o estrés post-traumático (Romito y Grassi, 2007). En cuanto a diferencias de género, existen estudios que muestran que las víctimas mujeres son más propensas a padecer ataques de pánico, mientras que las víctimas hombres muestran abuso de consumo de alcohol (Romito y Grassi, 2007). Estas investigadoras encontraron en población universitaria italiana otros problemas mentales en las víctimas como anorexia o ideación suicida, aunque con menor prevalencia.

En cuanto a los agresores, parece que no tienen una percepción de sí mismos como tales en la mayoría de las ocasiones. Tienen a distorsionar la realidad, haciendo que determinados gestos, comentarios, miradas u otros comportamientos de los demás, los tomen como “verdaderas agresiones a su persona”. De esta forma, justifican sus propias acciones agresivas hacia un medio para ellos hostil. Si añadido a ello, pensamos que la mayoría de estos estudiantes presentan un elevado grado de impulsividad, que sus familias tienen un estilo de resolución de conflictos basado en la agresividad (Ce-

rezo, 1999) o que muchos de ellos presentan trastornos psicopatológicos, obtenemos que muchas de las agresiones que se producen en el medio escolar tienen una base de falta de inhibición, la distorsión cognitiva y la psicopatología, aspectos todos ellos que no facilitan la prevención de dichos comportamientos.

## **Evolución del registro central de incidencias**

El Registro Central de Incidencias es una herramienta, dentro del Plan de PREVI, de recogida de información y diagnóstico sobre las incidencias que alteran la convivencia escolar en los centros educativos de la Comunitat Valenciana, regulado en la Orden de 25 de noviembre de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, (DOCV 5151), con el objeto de prevenir los posibles casos de violencia escolar que de su registro pudieran derivarse (ver Figura 1). La notificación se efectuaba por vía de urgencia, conservando siempre el anonimato de las personas implicadas. El registro central permitía, al mismo tiempo, el acceso por parte de la Inspección Educativa para introducir las medidas adoptadas, facilitando así el seguimiento de las actuaciones.

En resumen, el Registro Central es una potente herramienta de registro de datos. No obstante, en ningún caso pretende sustituir los habituales canales de comunicación y de actuación, sino obtener una serie de datos de forma inmediata para ser analizados por el Observatorio para la Convivencia Escolar.

El 28 de septiembre de 2007 aparece publicada la nueva orden que regula el Registro Central (DOCV 5609), permiti-

tiendo dar una información más ajustada sobre la incidencia, ya que por un lado, desaparece la categorización de violencia social, siendo sustituida por exclusión y vandalismo; se establece una clasificación de los distintos tipos de violencia como leves, graves o muy graves; amplía los tipos de incidentes como por ejemplo agresiones físicas en las que no hay víctimas ni agresores (peleas) e incluye aspectos como el cyberbullying (ver Figura 2).

Con esta base de datos se pretende conocer el estado general de las relaciones y la convivencia en nuestros centros, recogiendo datos sobre el tipo de incidencias, la localización y la frecuencia de los hechos, así como el número de actuaciones desde el centro y de la Inspección. Los datos que recojamos nos servirán como argumento para conseguir un diagnóstico preciso de la situación en las aulas y poner en marcha las medidas que mejor se ajusten a nuestra realidad.

## **Método**

Cabe resaltar que se trata de un estudio descriptivo, por lo que la metodología de trabajo no se ajusta específicamente a la de un estudio experimental. El hecho de que se trate de un instrumento de recogida de información procedente de los centros educativos, con sus peculiaridades y formas más o menos objetivas de recogida de información, hace que este estudio ofrezca datos de corte cualitativo y cuantitativo, aunque con las limitaciones propias de una investigación descriptiva.

## **Participantes**

Acerca de los participantes, podemos decir que cualquier centro educativo de las en-

señanzas no universitarias es susceptible de participar en el estudio. Los alumnos/as que formaron parte de la muestra fueron aquéllos de los que el centro educativo registró algún tipo de incidencia en el Registro Central.

Partimos de un total de 395 incidencias registradas por los centros educativos de la Comunitat Valenciana (públicos y concertados) en el Registro Central del PREVI (desde Septiembre de 2006 hasta Septiembre de 2007). Concretamente las incidencias reflejadas hacen referencia a la ciudad y provincia de Valencia. Estas incidencias provienen de todas las etapas educativas obligatorias y no obligatorias (ver Figura 3).

La edad media de las víctimas fue de 14 años, mientras que la edad media de los agresores se sitúa por debajo (12 años de

edad). Respecto a la edad media de las personas que estuvieron implicadas en algún problema de convivencia, resulta paradójico observar que la edad media está siendo cada vez más baja. Dicho de otra forma, pese a que la adolescencia es una etapa de cambios continuos, donde el oposicionismo a las normas y las figuras de autoridad es relativamente frecuente (por lo que es fácil deducir que los problemas de convivencia se producen con más frecuencia en la educación secundaria obligatoria, concretamente en el segundo ciclo de la misma), se está produciendo un descenso de la edad en la que aparecen con mayor frecuencia problemas relacionados con la convivencia. Existe actualmente una tendencia en la que los jóvenes son cada vez más pronto pre-adolescentes, por lo que la adolescencia se está prolongando más tiempo. Puede que un indicador de esta pre-adolescencia pre-

Figura 1. Aspecto del Registro Central hasta septiembre de 2007

Incidència n°: _____		Centre: _____	
Data: _____		_____	
Inspector: _____			
<b>DADES DE LA VÍCTIMA</b>			
Edat: _____		Sexe: _____	
Nivell educatiu: _____			
<b>TIPUS D'INCIDÈNCIA</b>			
<b>-Violència física-</b>			
<input type="checkbox"/> Empellons	<input type="checkbox"/> Calbots	<input type="checkbox"/> Trenquen les seues coses	<input type="checkbox"/> Palisses
<input type="checkbox"/> Puntellons	<input type="checkbox"/> Li tiren coses	<input type="checkbox"/> Robatoris	<input type="checkbox"/> Amenaces amb armes
<input type="checkbox"/> Colps	<input type="checkbox"/> Li amaguen coses	<input type="checkbox"/> Gaitades	
Altres: _____			
<b>-Violència verbal-</b>			
<input type="checkbox"/> Malnoms	<input type="checkbox"/> Insults	<input type="checkbox"/> Desafiaments	<input type="checkbox"/> Amenaces
<input type="checkbox"/> Difamacions	<input type="checkbox"/> Desprecis	<input type="checkbox"/> Provocacions	<input type="checkbox"/> Comentaris xenòfobs
Altres: _____			
<b>-Violència social-</b>			
<input type="checkbox"/> Difondre rumors	<input type="checkbox"/> Burles	<input type="checkbox"/> No deixar participar	<input type="checkbox"/> Extorsions
<input type="checkbox"/> Aïllar/ignorar	<input type="checkbox"/> Pintades	<input type="checkbox"/> Humiliacions	
<b>-Violència sexual-</b>			
<input type="checkbox"/> Comentaris sexistes	<input type="checkbox"/> Tocaments amb violència	<input type="checkbox"/> Acaçament	<input type="checkbox"/> Relació forçada
<input type="checkbox"/> Tocaments			

coz sea que los jóvenes presentan cada vez antes comportamientos más disruptivos, oposicionistas, desafiantes y relacionados con la delincuencia.

### Instrumentos de evaluación

#### a) Registro Central

El Registro Central es un instrumento de recogida de información on-line sobre las incidencias que, de forma significativa, alteran la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios de la Comunitat Valenciana (ver Figura 2).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos de identificación del centro y fecha de registro.</li> <li>• Datos de identificación de la víctima (edad, sexo, y nivel educativo).</li> <li>• Tipo de incidencia (física, verbal, social y/o sexual) y sus subtipos.</li> <li>• Datos sobre el autor de la incidencia y características de la agresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localización donde se ha producido la agresión.</li> <li>• Frecuencia de las agresiones.</li> <li>• Definición del procedimiento llevado a cabo por el centro.</li> <li>• Actuaciones llevadas a cabo por la Inspección Educativa.</li> </ul>
---	--

#### b) Cuestionario del entorno escolar

Se trata de un cuestionario que valora aquellas circunstancias o situaciones que se detectan en el entorno de los centros, y que pueden estar relacionadas con algunos problemas de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Concretamente recaba información referente a problemas de convivencia ocurridos en las inmediaciones del centro, sobre el lugar donde se han producido, cómo se ha tenido información de la situación conflictiva, el impacto que ha podido tener en la vida del centro y respecto a la actuación de la policía y la vigilancia policial ante dichas situaciones.

Técnicamente, presenta una estructura de formulario electrónico, siendo la mayoría de campos de activación a través del cursor, verificando cada una de las casillas que lo componen, a excepción de algunos campos de tipo descriptivo donde se puede escribir directamente.

La introducción de datos es dependiente de la previa introducción de una contraseña proporcionada a cada centro educativo, de la cual sólo tienen acceso los directores e inspectores de los mismos.

Respecto a los campos que aparecen para cumplimentar, podemos resaltar:

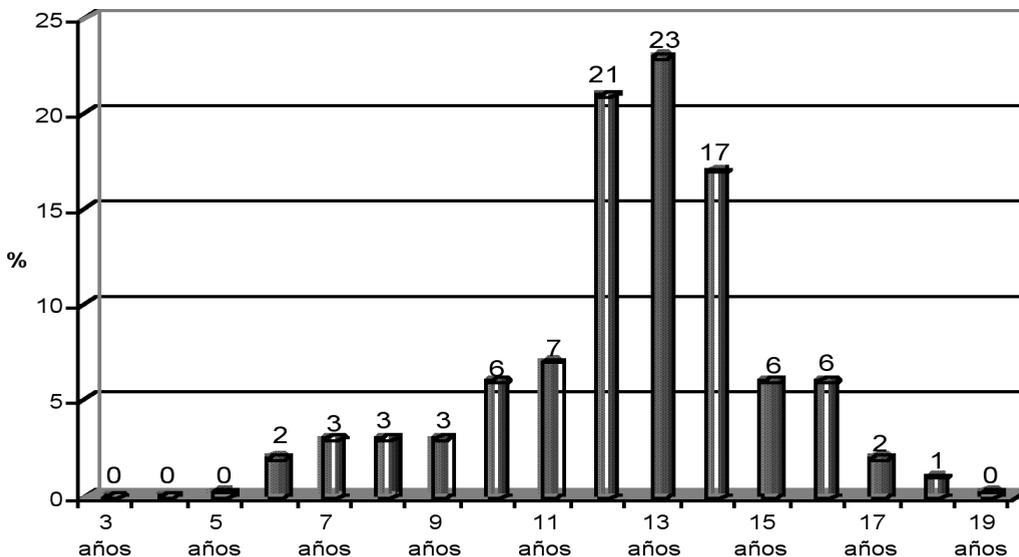
### Procedimiento

Para acceder al Registro Central, es necesario disponer de un ordenador con conexión a Internet. En la página Web de la Conselleria d'Educació se accede al registro, previamente introduciendo una identificación (el código de centro) y una clave (cada centro dispone de la suya). Tras hacer "clic" en el botón "enviar", aparece otra pantalla accediendo al formulario electrónico, que incluye los campos para definir específicamente el tipo de incidencia que se ha producido. Necesariamente se deberán cumplimentar "Fecha de comisión", "Edad de la víctima" y "sexo", además de relativas a la incidencia. Finalmente, se debe pulsar al

Figura 2. Aspecto del Registro Central a partir de Septiembre de 2007

TIPUS DE VIOLÈNCIA	
<b>Física</b> <input type="radio"/> MOLT GREU (pallisses, amenaces amb armes) <input type="radio"/> GREU (puntades, punyades puntuals) <input type="radio"/> LLEU (carxots, empentes)	<b>Contra la propietat personal</b> <input type="radio"/> MOLT GREU (robatoris, destrucció de coses) <input type="radio"/> GREU (danys reparables a coses) <input type="radio"/> LLEU (amagar coses)
<b>Verbal (oral o escrita)</b> <input type="radio"/> MOLT GREU (amenaces, extorquisques) <input type="radio"/> GREU (difamacions, insults, malnoms) <input type="radio"/> LLEU (burles, desafiaments)	<b>Sexual</b> <input type="radio"/> MOLT GREU (relació forçada, tocaments amb violència) <input type="radio"/> GREU (tocaments, assetjament) <input type="radio"/> LLEU (comentaris sexistes)
<b>Per exclusió</b> <input type="radio"/> MOLT GREU (aïllar, ignorar) <input type="radio"/> GREU (menysprear) <input type="radio"/> LLEU (no deixa participar)	<b>Ús de les TIC (SMS, chat, internet, e-mails)</b> <input type="checkbox"/> Difusió d'imatges que inclouen vexacions, pallisses <input type="checkbox"/> Difusió de missatges amb insults, amenaces, ...
<b>A instal·lacions (vandalisme)</b> <input type="checkbox"/> Desperfectes en estructures <input type="checkbox"/> Desperfectes en mobiliari i material <input type="checkbox"/> Robatoris de material	<b>Aclariments</b> <div style="border: 1px solid gray; height: 60px; width: 100%;"></div>

Figura 3. Porcentaje de Incidencias Registradas por Edad (en años)



botón “Alta” para registrar definitivamente la incidencia. Al final del formulario, el inspector/a del centro, cumplimenta una serie de campos relacionados con las funciones de la Inspección Educativa, una vez que es conocedor de la incidencia (cuando el centro registra la incidencia, le aparece al inspector/a de forma automática en su correo electrónico).

En relación al cuestionario del entorno escolar, cada centro identifica problemas de convivencia en su entorno, lo presenta al Inspector de Educación, y al mismo tiempo lo envía a la Dirección General de Evaluación, Innovación, Calidad y Formación Profesional a través de un número de fax.

### **Algunos datos descriptivos derivados del estudio**

Un análisis general de los datos nos permite observar que los centros públicos registraron un 80% del total de incidencias, siendo el resto (20%) para los centros concertados y/o de titularidad privada.

#### **Casuística de las agresiones**

No resulta difícil inferir que las agresiones de carácter físico y verbal son las que con mayor frecuencia se detectan en el contexto escolar. No obstante, un dato llamativo ha sido la baja frecuencia de las agresiones por exclusión social (ver Figura 4), posiblemente debido a las dificultades para observar dichos comportamientos, ya que aparecen encubiertos la mayoría de las veces.

Algunos ejemplos de violencia física incluidos en las descripciones que hacían los propios centros educativos son los siguientes: *Le cogen del cuello; secuestro dentro del centro; puñetazo a la cara; lanzarle a un árbol; le rompe el tabique nasal, etc.*

Ejemplos de violencia verbal serían: *Jura que le va a matar; le dice al profesor que es un hijo de ...; grita en clase; infiere amenazas contra un compañero en la puerta del instituto; la madre grita a la profesora que le va a quemar el coche, tras haberla agredido; el padre A dice al padre B que va a llamar a unos amigos para golpearle.*

Como puede observarse en los ejemplos anteriores, las víctimas pueden ser alumnos, padres, profesores ... No se trata de un tipo de violencia que afecte exclusivamente al grupo de iguales.

#### **Distribución de las agresiones a lo largo del año**

Según la Figura 5, los meses laborales con menor número de incidencias fueron septiembre y abril. Los meses con mayor número de incidencias relacionadas con la convivencia fueron noviembre y marzo.

Así pues, los meses más propensos para que se produzcan situaciones conflictivas y su registro (mayo-junio, marzo y noviembre) podrían interpretarse tanto por un factor estacional (otoño y primavera principalmente), como por producirse justo antes de periodos vacacionales (vacaciones de Navidad, vacaciones de Fallas y vacaciones estivales).

#### **Violencia y utilización de las nuevas tecnologías**

Uno de los aspectos más llamativos en los últimos años está siendo la utilización de nuevas tecnologías en pro de la violencia. Resulta tremendamente estremecedor ver en los telediarios imágenes de personas quemándose, palizas en el metro a una persona por el hecho de ser inmigrante, grabaciones con el móvil de varios alumnos

pegando y ridiculizando a otro, etc. No obstante, pese a lo llamativos que resultan estos hechos para la sociedad, no se producen con tanta frecuencia como podría pensarse a priori. De hecho, del total de las 395 incidencias registradas en el ámbito de la provincia de Valencia, tan sólo en un 5% de ellas (en 19 ocasiones) se utilizaron las nuevas tecnologías. De esas 19, la mayoría hacían referencia a utilización del chat para vilipendiar a compañeros/as de clase, utilización del *Messenger* para menospreciar a alguien, etc.

Algunos ejemplos de la utilización de las nuevas tecnologías reportados por los centros educativos han sido: *Grabación en móvil de peleas; envía SMS diciendo que le va a matar; a través del Messenger, escribe a varios compañeros de clase que ha agredido a un alumno, poniéndolo una madre en conocimiento de la dirección del centro, etc.*

### ¿Dónde se producen principalmente las conductas violentas?

En la Tabla 1 podemos observar que la mayoría de los actos violentos se producen principalmente en el aula (con un 26% de la varianza), en el patio del centro educativo (29%) y en los alrededores a la ubicación del centro (22%). En el resto de zonas presumiblemente menos controladas (lavabos, vestuario, gimnasio, etc.) la frecuencia es muy baja.

El hecho de que el aula sea uno de los escenarios donde más actos violentos se producen resulta significativo, ya que es el lugar por excelencia más controlado por la figura del docente. No obstante, la mayoría de estos actos se producen en los cambios de clase, cuando el grupo queda sin vigilancia durante un período de tiempo no demasiado largo, pero al parecer sí suficiente como para que se produzcan.

Tabla 1. Localización de los actos de violencia

Localización	%
Aula	26
Pasillo	10
Patio	29
Lavabos	1
Gimnasio	1
Vestuarios	1
Comedor	5
Alrededores	22
Barrio	5

El patio es el otro espacio donde tradicionalmente se producen estos actos. Es un ambiente más desestructurado, donde resulta más complejo vigilar y controlar todas las zonas.

### Partes médicos y denuncias

Muchas veces, cuando se producen actos de violencia física o sexual, resulta necesario acudir a un centro médico u hospital para que se realice una valoración médica de los daños acaecidos a la víctima. Cuando esto ocurre, se emite un parte médico de lesiones, el cual resulta útil cuando posteriormente hay asociada una denuncia formal. El 32% del total de las agresiones llevó asociado un parte médico (ver Tabla 2). En esta línea, podemos decir que de todas las incidencias que se producen, en un 36% de los casos llevan aparejadas una denuncia formal ante la fiscalía del menor. Como puede observarse, es coincidente prácticamente el porcentaje de agresiones que se denunciaron y el número de denuncias, por lo que puede desprenderse que el parte médico y la denuncia van asociados.

Figura 4. Frecuencias de los tipos de agresiones

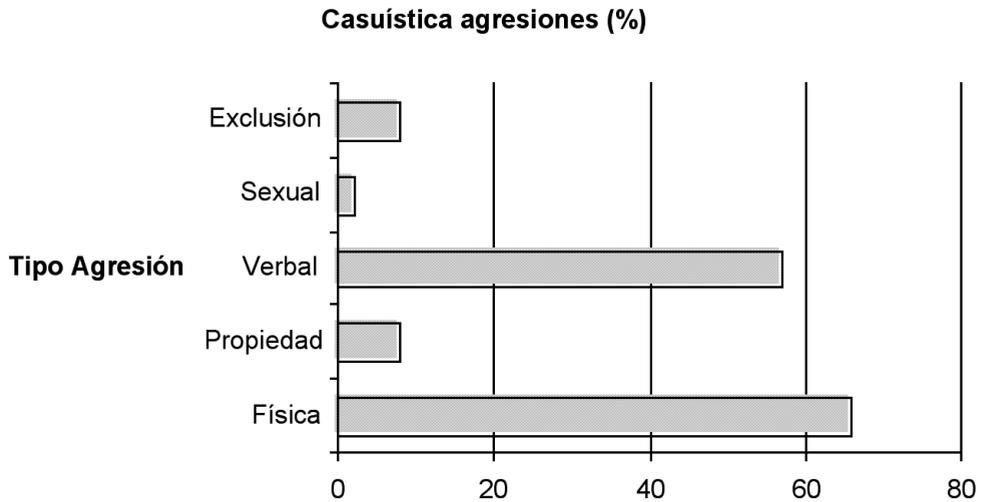


Figura 5. Distribución anual de las incidencias

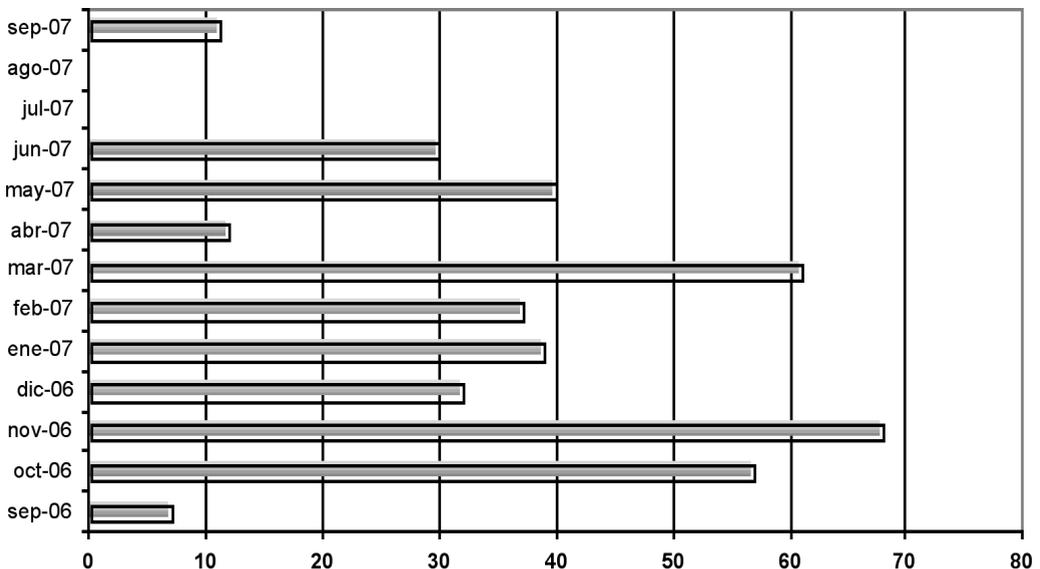


Tabla 2. Porcentaje de incidencias con denuncia o parte médico

	SÍ	NO
Parte Médico	32%	68%
Denuncia formal	36%	64%

### Información del entorno

La presencia de jóvenes ajenos al propio centro alrededor de éste constituye el mayor porcentaje de incidencias (42%). El registro de intimidaciones hacia alumnos se sitúa en un 26%, mientras que el consumo de estupefacientes (18%) y el vandalismo (14%) obtienen las puntuaciones más bajas (ver Figura 6).

Cabe resaltar, a raíz de los datos del entorno, que existe una estrecha relación entre una baja supervisión por parte de los adultos y la iniciación temprana de actividades sexuales, abuso de sustancias, bajo logro académico y mayor vulnerabilidad ante los iguales (Gage, Overpeck, Nansel, y Kogan, 2005).

### Conclusiones

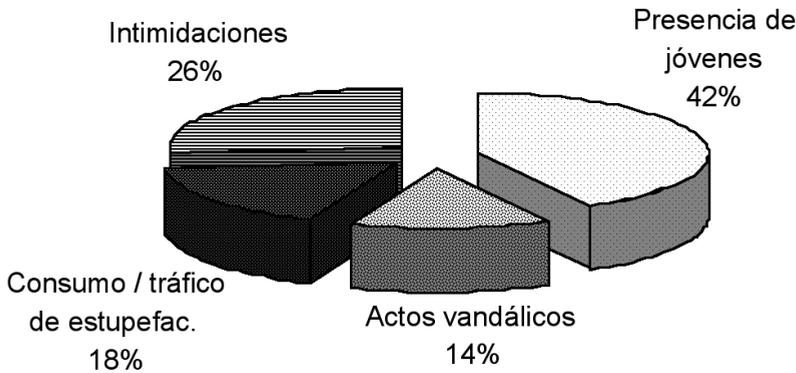
La modificación del Registro Central en 2007 ha permitido obtener mayor información de los centros y de forma más exhaustiva. La clasificación de los tipos de violencia en leves, graves y muy graves permite una atención más adecuada a los centros, en función de la gravedad, por parte de la Unidad de Atención e Intervención. La aparición de exclusión social y vandalismo y cyberbullying permite registrar incidencias que anteriormente no constaban. Aparece de forma más precisa el sexo de las víctimas y agresores, las edades y los espectadores.

Hemos visto como la mayoría de incidencias se producen en el primer ciclo de la ESO. Este aspecto resulta de especial importancia ya que, desde un punto de vista evolutivo, siempre se consideró que la adolescencia era el periodo más crítico y con mayor ocurrencia de dificultades con los iguales. El hecho de que sea en la preadolescencia donde se producen más incidencias, hace que sea prioritaria la implementación de programas de entrenamiento en resolución de problemas y de habilidades sociales a edad temprana (Eisenbraun, 2007), concretamente en el último ciclo de la educación primaria (6º curso), con la finalidad de dotar a los alumnos y alumnas de herramientas para abordar las situaciones interpersonales críticas de una forma más constructiva y positiva, evitando así posibles situaciones de violencia escolar.

En cuanto a centros públicos vs. centros concertados, es importante mostrar cómo de cada diez incidencias, ocho se producen en centros públicos.

El hecho de que la violencia social (posteriormente por exclusión) tenga una varianza tan baja respecto al resto de tipos de violencia, nos hace pensar en la necesidad de formar al profesorado respecto a las características nucleares de la exclusión social, así como insistir en la conveniencia de facilitar la comunicación entre alumnos/as, padres/madres y profesores/as para poder identificar y denunciar cualquier tipo de exclusión que se produzca entre nuestro alumnado. Respecto a la violencia sexual, aunque obtiene una baja proporción respecto al resto, constituye una gran amenaza, a la par que genera enorme angustia a todos los miembros de la sociedad en general, y de la comunidad educativa en particular. Es necesario que cualquier indicio de este tipo

Figura 6. Tipos de incidencia en el entorno



de violencia sea registrado por los centros, sin generar alarma innecesaria, pero siendo rápidos y discretos en su formulación.

Las nuevas tecnologías constituyen un avance de nuestra sociedad. La posibilidad de poder comunicarnos con y desde cualquier parte del mundo, la inmediatez en el acceso a la información... hace que sea un recurso ideal en muchas profesiones o para el ocio. No obstante, en el tema que nos ocupa, se ha hallado una relación significativa entre acoso por Internet, victimización y problemas de comportamiento (Worthen, 2007), por lo que el cyberbullying, aunque muestra una incidencia baja en nuestra población (5% del total de agresiones), puede convertirse en un medio óptimo para amenazar a otras personas (blogs, páginas Web donde se introduce el centro educativo y se pueden colgar comentarios y/o vídeos de compañeros/as, profesores/as, etc.). El control familiar en este sentido resulta indispensable. Padres y madres deben controlar el acceso de sus hijos e hijas a la red, revisar las páginas que visitan y ser cons-

cientes de las posibles conductas adictivas que entrañan las nuevas tecnologías y los videojuegos.

Respecto a la localización de las incidencias, un aspecto relevante es que, después del patio, la mayoría de ellas se produzcan en el aula. Muchas de ellas ocurren en el cambio de un profesor a otro, pero muchas otras veces se producen con el docente dentro del aula. Así pues, aunque resulta paradójico, la figura de autoridad del profesorado no supone muchas veces un obstáculo para impedir determinados comportamientos disruptivos. Por ello, es notoria la necesidad de formar al profesorado y dotarle de herramientas en el manejo comportamental en el aula, de cara a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como prevenir futuros comportamientos violentos dentro del aula.

A raíz de los datos arrojados por el cuestionario del entorno, podemos concluir que la presencia de alumnado absentista en los alrededores sigue siendo la mayor dificul-

tad con la que se encuentran los centros. En este sentido, habría que indagar más sobre las causas de dicho absentismo (abandono del hogar, embarazos precoces, violencia escolar, variables socio-familiares...), factores que inciden de forma significativa en la conducta absentista (Kearney, 2008). Un factor explicativo de los bajos datos obtenidos en actos vandálicos y consumo de estupefacientes puede ser la presencia policial (policía de barrio, policía nacional, etc.) en los centros de la provincia de Valencia, siendo inferior a los otros tipos registrados.

Ortega, R. y Monks, C. (2005) Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.

Osofsky, H. J. y Osofsky, J. D. (2001) Violent and aggressive behaviors in youth: A mental health and prevention perspective. *Psychiatry, Interpersonal and Biological Processes*, 64, 285-295.

Romito, P. y Grassi, M. (2007) Does violence affect one gender more than the other? The mental health impact of violence among male and female university students. *Social Science and Medicine*, 65, 1222-1234.

Sanmartín, J. (2000) La violencia y sus claves. Barcelona: Ariel.

Trianes, M. V. (2000) La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.

Worthen, M. R. (2007) Education policy implications from the expert panel on electronic media and youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 41, 61-63.

## Bibliografía

Bagley, C. y Pritchard, C. (1998) The billion dollar costs of troubled youth: Prospects for cost-effective prevention and treatment. *Internacional Journal of Adolescence and Youth*, 7, 221-225.

Beale, A.V. (2001) 'BullyBusters': Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counselling*, 4, 300-305.

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006) El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.

Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G. y Loper, A. B. (2002) Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25, 273-287.

Cerezo, F. (1999) Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.

Coker, A. L., McKeown, R. E., Sanderson, M. D., Keith, E., Valois, R. F., Huebner, E. S. (2000) Severe dating violence and quality of life among South Carolina high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 220-227.

Eisenbraun, K. D. (2007) Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469.

Gage, J. C., Overpeck, M. D., Nansel, T. R. y Kogan, M. D. (2005) Peer activity in the evenings and participation in aggressive and problem behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 37, 517.e7-517.e14.

Kearney, C. A. (2008) School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.

Fecha de recepción: 11/07/2008

Fecha de aceptación: 3/10/2008

# Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares

Fuensanta Cerezo Ramírez  
Profesora Titular Psicología de la Educación  
Universidad de Murcia  
Correo electrónico: fcerezo@um.es

## resumen/abstract:

El presente trabajo estudia variables asociadas al género de los alumnos implicados en bullying, desde el análisis de los niveles de incidencia y las diferencias en variables sociométricas, la valoración personal y aspectos situacionales, según el rol asignado por los propios alumnos, en la dinámica agresión-victimización entre escolares. En 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, se establecieron comparaciones entre los alumnos según el rol asignado en bullying: *Neutral* o no implicado; *Bully* o agresor, *Víctima* o sujeto que recibe los ataques del bully, y *Víctima-provocador* (VP) o sujeto que participa de ambos roles (Bully y Víctima), (Cerezo, 2002). Los resultados apuntan que en todos los grupos aula el fenómeno bullying es una realidad. En esta muestra representa el 38.3% de los alumnos y afecta al 46.4% de los varones y el 29.4% de las chicas. Destacan diferencias de género significativas en cuanto al rol de los implicados. Los niveles de incidencia revelan que el total de agresores son varones, mientras que entre los sujetos víctimas las chicas representan los dos tercios del total, entre los considerados Víctimas-Provocadores, los chicos conforman una mayor proporción. Del mismo modo, se evidencian diferencias significativas asociadas al sexo de los alumnos en la percepción de la frecuencia de las agresiones, siendo para los varones una situación casi diaria, mientras que las chicas consideran que se da una o dos veces por semana. Por último, los datos apuntan que casi ningún alumno, sea chico o chica, considera que estas acciones sean graves o afecten a su seguridad en el centro escolar. Las conclusiones permiten interpretar que el bullying es un fenómeno con marcado sesgo masculino para el agresor y femenino para la víctima, aunque con escasa percepción de gravedad, lo que puede ser considerado como elemento favorecedor de bullying en los contextos escolares. Este aspecto se muestra revelador en cuanto a la necesidad de la toma de conciencia del alcance de estas situaciones como paso previo para afrontarlo con éxito.

*This study analyzes some variables associated with the gender of pupils involved in bullying: levels of incidence, differences in sociometric variables, personal evaluation and situational factors depending on the role of the scholar in the dynamic aggression-victimization. A sample of 107 pupils between 7 and 13 years (56 boys and 51 girls) from five Primary School groups took part in the study. Comparisons were established between pupils depending on their role in the bullying dynamic: Neutral (not implied), Bully (aggressor), Victim (the one who suffers from the bully attacks' consequences) and Provocative Victim (the subject who plays both roles, a bully and a victim) (Cerezo, 2002). The results point that in all the school groups the bullying dynamic is a reality. In our sample, it comprises a 38.3% of pupils and affected to*

*the 46.4% of boys and 29.4% of girls. There were strong differences in the gender of pupils involved in this phenomenon. Data point out that all the aggressors were boys, while two thirds of the victims were girls, and among provocative victim, most of them were boys. Likely, there were gender differences in the perception of the frequency of aggressions, so that for boys it was a daily situation while girls reported a frequency of twice or three times a week. Finally, the results indicate that most pupils considered that, these actions were not extremely serious or affected their personal security in the school. Conclusions suggest that bullying is a phenomenon with a strong gender biased toward boys as aggressors and girls as victims, although with the perception of little severity, which could be a factor that enhances this phenomenon in schools. This aspect seems to be a relevant factor to be conscious about these situations as a previous step to trying to follow it.*

## palabras clave/keywords:

Bullying, socialización, percepción social.

*Bullying, socialisation; social perception.*

## Introducción

La agresividad tiene manifestaciones diferentes según el momento del desarrollo evolutivo, en general, a los niños pequeños no les es fácil actuar con cortesía, ser generosos, sacrificados o considerados, todas estas características del comportamiento socializado que deben ir aprendiendo, asumiendo e incorporando a su propia conducta. Entre los aspectos evolutivos de la agresión destaca que, ya desde el segundo año de vida, los varones son, en términos generales, más agresivos que las niñas, y que existen diferencias en el modo en que ambos sexos expresan la hostilidad. Así, los varones suelen emplear el ataque físico de manera predominante, mientras que las niñas suelen hacerlo a través del ataque verbal. Quizá la explicación a este hecho tenga un marcado origen social y cultural que concede mayor aprobación a la agresividad en el hombre, por considerarlo un

rasgo viril, mientras que en la mujer se espera un comportamiento de sumisión.

En nuestras escuelas son frecuentes las situaciones de maltrato entre escolares, internacionalmente conocido como fenómeno *bullying*. Definimos el *bullying* (Olweus, 1998) como una forma de maltrato, intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual. Los bullies o agresores actúan de esa forma, movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar, dominar e incluso, confiesan que “por diversión”, mientras que el alumno víctima se encuentra indefenso (Cerezo, 2006a). El *bullying* no necesariamente se expresa con agresiones físicas, sino que puede presentarse como agresión verbal (en realidad el tipo más frecuente), y como exclusión, siendo ésta la más utilizada por las chicas y por los alumnos de los últimos

cursos (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

En ámbitos escolares, la agresividad está jalonada de episodios que suceden casi con asiduidad diaria en más del 50 por ciento de los Centros y, casi la mitad de los alumnos están implicados en situaciones de abuso, según el Informe del Defensor del Pueblo (AA.VV. 2007), siendo éste un fenómeno generalizado en los países industrializados (Clémence, 2001) que revela una importante pérdida de actitudes prosociales en los jóvenes y favorece la falta de consideración hacia los demás (Cerezo, Calvo y Sánchez 2004; Roland & Galloway, 2002).

El fenómeno *bullying* requiere de dos sujetos claramente diferenciados que constituyen “dos caras de una moneda”: el agresor y la víctima. Los bullies, por lo general, son chicos, algo mayores que sus compañeros de grupo y físicamente fuertes. Mantienen con frecuencia conductas agresivas y generalmente violentas, con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se autoevalúan líderes, sinceros, con una considerable autoestima y ejercen escaso autocontrol en sus relaciones sociales. Perciben su ambiente familiar y escolar con cierto grado de conflicto. Su actitud hacia la escuela es negativa por lo que con frecuencia exhiben conductas desafiantes incluso con los adultos y su rendimiento escolar es bajo (Cerezo, 2001b; Cerezo 2007).

Los sujetos víctimas, por lo general, son chicos, algo menores que los bullies, más débiles físicamente, que suelen ser el blanco de las agresiones de aquellos. Sus compañeros los perciben como débiles y cobardes. Ellos mismos se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social y con escaso autocontrol en sus relaciones sociales. Perciben su ambiente familiar ex-

cesivamente protector y su actitud hacia la escuela es pasiva (Cerezo, 2007). En ocasiones, encontramos sujetos que participan de ambos perfiles, son los llamados víctimas-provocadores (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Para entender el bullying, debemos considerar que se trata de una conducta grupal, es decir, emergente del conflicto generado en el seno del grupo aula (Salmivalli, 1999; Sutton & Smith, 1999); por tanto, para su estudio, se hace imprescindible incluir el análisis de las relaciones socioafectivas, las condiciones ambientales donde se producen y la dosis de gravedad que los escolares le atribuyen. El análisis del grupo aula como sistema social sitúa a cada estudiante en un continuo entre dos polos: adaptado-no adaptado. La conducta que los niños adaptados mantienen con sus compañeros se caracteriza por un alto nivel de participación en el grupo y por la frecuencia con que se dirigen amistosamente a sus compañeros, les atienden y refuerzan. Por el contrario, la conducta de los rechazados se caracteriza por una frecuencia muy superior de contactos agresivos; por contabilizar un elevado número de expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre sí mismo y por la ausencia de refuerzos positivos hacia los demás. Factores que podrían explicar, al menos en parte, las causas de la violencia escolar. La percepción de rechazo puede generar emociones negativas y el deseo de “hacerse notar”. Caprara y Pastorelli (1993) comprobaron que la regulación de las emociones desempeña un importante papel en el desarrollo de las conductas agresivas en los niños. Así, los niños que mostraban una alta inestabilidad emotiva también ejercían alta agresión física o verbal, unido a escasos comportamientos prosociales. Estos

resultados sugieren que las conductas agresivas en estas edades, cumplen una función de respuesta ante una realidad que no es aceptada, en la que se hacen evidente las creencias individuales y expectativas. Estas conclusiones trasladadas al contexto escolar pueden ayudarnos a establecer algunas hipótesis en cuanto a conductas bullying y sexo y adaptación escolar.

Tomando como referencia los estudios citados previamente, este trabajo plantea una hipótesis general: entendemos que el bullying es un emergente de las malas relaciones socioafectivas entre los miembros de un grupo de iguales (Cerezo, 2006a) y que, por tanto, aquellos alumnos que están en situación de exclusión se verán más implicados que el resto de sus compañeros. Además, dadas las características de la relación agresión sumisión, los receptores de las agresiones serán en su mayoría las chicas, mientras que los agresores serán en su mayoría chicos.

A partir de estos planteamientos generales, nos proponemos demostrar que:

- a) En todos los grupos encontraremos situaciones de maltrato entre escolares.
- b) Se apreciará mayor número de agresores varones que agresores mujeres.
- c) Se apreciará mayor número de víctimas mujeres que víctimas varones.
- d) En general, apreciaremos diferencias en las formas de agresión entre los chicos y las chicas.
- e) Los alumnos implicados en bullying se encontrarán menos seguros en el Centro escolar que el resto, siendo las chicas víctimas las más afectadas.
- f) El conjunto del grupo aula no entenderá el bullying como situaciones problemá-

ticas y peligrosas, frente a los sujetos implicados que sí las entenderán como peligrosas, especialmente, las chicas implicadas.

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia destinada a analizar la incidencia del bullying en el centro escolar, con la finalidad de elaborar los planes de actuación específicos. El trabajo que aquí se presenta pretende avanzar en el conocimiento de dos objetivos fundamentales. En primer lugar, indagar cómo se encuentran situados los sujetos implicados en bullying en la estructura social y afectiva del grupo de escolares y establecer las posibles diferencias de género entre agresores, víctimas y neutrales. En segundo lugar, conocer hasta que punto, las actitudes hacia las situaciones bullying del conjunto del grupo de alumnos pueden favorecer su prevalencia, y, comprobar si existen diferencias entre los chicos y las chicas.

## Método

### Muestra

La muestra está compuesta por los estudiantes de Educación Primaria de cinco grupos-aula, de los cursos 2º, 3º, 4º, 5º, y 6º de un centro escolar (N= 107), cuyas edades estaban comprendidas entre 7 y 13 años, siendo 56 chicos y 51 chicas.

### Instrumento

Para la medida de las relaciones socio-afectivas y la incidencia del bullying hemos aplicado el test Bull-S (Cerezo, 2002). El instrumento, siguiendo la línea metodológica de la Sociometría y a través de la técnica dominación directa, analiza la estructura interna del aula, definida bajo los criterios: aceptación-rechazo, agresividad-victimización.

zación. La prueba persigue tres objetivos fundamentales: aportar elementos para el análisis de las características socio-afectivas del grupo de iguales, facilitar la detección de situaciones de abuso entre escolares y aportar información oportuna para la intervención.

La forma A (Alumnos) consta de 15 ítems que se estructuran en torno a tres categorías. La primera, con cuatro ítems, informa sobre la estructura socio-afectiva del grupo e incluye el análisis del nivel de cohesión; la segunda, con seis ítems, informa sobre la dinámica bullying, concretando nivel de incidencia y valoración personal sobre los alumnos implicados, y, por último, la tercera categoría, con cinco ítems, recoge elementos descriptivos y actitudinales tales como formas de agresión, frecuencia, lugares donde ocurre, atribución de gravedad y percepción de seguridad en el centro. Recientes investigaciones avalan la utilidad del Test Bull-S como un instrumento para la medida de la dinámica bullying en un grupo incluso con fines comparativos (Cerezo y Ato, 2005; Cerezo, 2006b). La fiabilidad del test ha sido comprobada por la técnica del test-retest arrojando unos márgenes de fiabilidad muy satisfactorios (superiores al 95%).

También se tomaron datos de carácter general de los sujetos, incluyendo la procedencia familiar.

### Procedimiento

La aplicación del test Bull-S se realizó tras la obtención del consentimiento familiar y la información al claustro de profesores. Dos personas, licenciadas en Psicología y habiendo sido entrenadas específicamente, colaboraron en esta tarea mientras que los profesores tutores se mantenían ausentes del aula.

El primer paso del análisis consistió en la asignación de cada sujeto a los subgrupos: Alumno no implicado en bullying (Neutral), Agresor (Bully), Víctima (Víctima) y Víctima Provocador (V-P). Para ello seguimos las indicaciones del Bull-S, según el cual un alumno forma parte de alguna de las dos categorías bullying (Agresivo o Víctima) si destaca, al menos, con el 25% de las nominaciones del grupo y Víctima-provocador al sujeto que destaca en ambas categorías simultáneamente, los que no alcanzan ese valor son considerados alumnos Neutrales. Después se analizaron las dimensiones: situación sociométrica, valoración de alumnos implicados y las variables descriptivas y actitudinales.

### Resultados y Discusión

Los resultados se establecen en tres aspectos: descripción de la muestra y nivel de incidencia del bullying por aula y en el total de la muestra; en segundo lugar, análisis de las características asociadas a los sujetos implicados; y en tercer lugar, se analizan las diferencias en la percepción de variables personales, sociales y situacionales por género entre los subgrupos de la muestra. El tratamiento de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS.

A continuación se detallan estos análisis.

#### 1. Estudio de Frecuencias

Los análisis de frecuencias orientados a conocer la composición de la muestra según los grupos de edad y sexo, por aulas y en el conjunto total, así como para cada uno de los subgrupos que conforman la muestra, es decir, para Neutral, Bully, Víctima y V-P.

### 1.1. Incidencia del bullying por grupos-aula

En todas las aulas se detectaron situaciones de violencia interpersonal. En todos ellos se detectaron alumnos en los cuatro subgrupos, excepto en 3º que no apareció ningún caso V-P. En el análisis de frecuencias también se observa que:

- ✓ La mayoría del alumnado se encuentra bien adaptado al Centro escolar.
- ✓ En los cinco grupos aula de aprecia el bullying, encontrándose alumnos implicados en la dinámica bullying como agresores, como víctimas y, excepto en uno, también como víctima provocador (lo que confirma nuestra hipótesis general). El nivel de incidencia representa más del 38% de la muestra. Siendo casi el 16% Bully, una proporción similar Víctima y el 6.5% Víctima-Provocador.
- ✓ La mayor incidencia entre los cursos se aprecia en los cursos centrales (3º y 4º) con 10 y 9 casos, seguidos de 2º y 6º con 7 y 6 respectivamente.

### 1.2. Características específicas asociadas por edad y sexo

El análisis de frecuencias y porcentajes por edad y sexo arroja diferencias significativas, como puede apreciarse en la Tabla I. Concretando los siguientes resultados:

- ✓ El grupo de edad que presenta mayor incidencia en valores absolutos es entre 9-10 años con 23 casos (51.11%), de los cuales resultan: 9 bullies, 11 víctimas y 3 víctima-provocadores.
- ✓ En cuanto a la variable sexo, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas y su relación con el bullying, la prueba de Chi Cuadrado lo confirma con una probabilidad  $p = .000$ . Lo que está en

línea con otros estudios, en este caso, sorprende que todos los sujetos implicados como bullies o agresores sean varones. Entre las víctimas, en valores absolutos, las chicas representan el triple de sujetos que los chicos, proporcionalmente representan el 25.5% de las chicas, frente al 7.14% de los chicos, lo que difiere de otros estudios que suelen encontrar mayor número de chicos también como víctimas. En cuanto a los sujetos considerados como víctimas-provocadores, entre los chicos se constata mayor incidencia (representan el 9% de los chicos) que entre las chicas, que apenas representan el 4%.

- ✓ Todas las chicas que actúan como agresoras son víctimas a la vez, por tanto, podemos entender que emplean la agresividad como forma de responder a las agresiones que reciben.

### 2. Diferencias de medias entre los subgrupos

El análisis de las diferencias en la percepción de variables personales, sociales y situacionales asociadas al bullying se realizó estableciendo comparaciones entre los subgrupos con todas las variables estudiadas, de manera que se obtuvieran las diferencias entre las medias de las puntuaciones obtenidas en cada variable entre los sujetos de la muestra según la adscripción a los diferentes subgrupos, aplicando el análisis T-Test para estudios comparativos de medias independientes. Con el fin de facilitar la exposición, los resultados significativos se han recogido en dos tablas, la Tabla II con las comparaciones entre los sujetos Neutral, Bullies y Víctimas entre sí, y la Tabla III, que recoge las comparaciones entre los sujetos Víctima-Provocador y el resto de subgrupos.

Tabla I. Frecuencias por Edad y Sexo.

DISTRIBUCIÓN Subgrupo y Hombre-Mujer		EDAD		
		7-8	9-10	11-13
NEUTRAL	66	21	22	23
H/M	30/36	12/9	6/16	12/11
BULLY	17	5	9	3
H/M	17/-	5/-	9/-	3/-
VÍCTIMA	17	4	11	2
H/M	4/13	2/2	1/10	1/1
V-P	7	2	3	2
H/M	5/2	1/1	2/1	2/-
Total Bullying	41	11	23	7
H/M	26/15	8/3	12/11	6/1
TOTAL	107 (56/51)	32 (20/12)	45 (18/27)	30 (18/12)

Tabla II. Diferencias T-Test en Bull-S entre Neutral/Bully/Víctima

Variables	Neutral/Bully			Neutral/Víctima			Bully/Víctima		
	t	g.l	Dif. Medias	t	g.l	Dif. Medias	t	g.l.	Dif. Medias
Sexo	8.8***	82	-	-			-5.76***	32	
Rechazo	-			-4.9***	80	-8.7	-		
Expect-Rech				-2*	80	-2.7			
Fortaleza	-4.6***	82	29.2	1.7**	80	8.2	4.1***	32	35.1
Cobardía				-4.9***	80	-17.4	-2.22**	32	-13.5
Provocador	-11.4***	82	-27.8	-3.5***	80	-7.02	4.4***	32	20.0
Manía	-2.66**	82	-6.12	-5.3***	80	-13.1	-		
Procedencia				-2.9*	80	-			

P. Asociada: \* =  $0.05 > \alpha < 0.03$ ; \*\* =  $0.03 > \alpha < 0.01$ ; \*\*\* =  $\alpha \leq 0.01$

Los análisis comparativos entre Neutral, Bully y Víctima apuntan que existen diferencias significativas en las siguientes variables:

- ✓ Género: se aprecian diferencias significativas entre Neutral y Bully, ya que todos los agresores de la muestra, son chicos. ( $p < .01$ ).
- ✓ Posición sociométrica: los Víctimas son, en general, los más rechazados. Cuando se comparan con los Neutrales no sólo reciben más rechazos, sino que además tienen mayores expectativas de ser rechazados -lo que no les ocurre a los Bullies-, también se les considera cobardes ( $p < .01$ ).
- ✓ Fortaleza: los Bullies son considerados como los más fuertes por sus compañeros y también son evaluados como los más provocadores ( $p < .01$ ).
- ✓ Tenerle Manía: tanto a los Bullies como a los Víctimas se les tiene Manía por el conjunto del grupo de iguales, no apareciendo diferencias entre estos dos subgrupos, es decir, el conjunto del grupo les tiene manía comparados con los Neutrales.
- ✓ Procedencia: entre los Víctimas hay más sujetos de procedencia extranjera, comparados con los Neutrales.

El análisis de este conjunto de variables apunta que, los alumnos agresores son chicos, considerados como los fuertes del grupo, son menos rechazados y tienen mayor ascendencia social que los alumnos víctimas y, por tanto, están mejor considerados por al menos una parte importante de sus compañeros. Mientras que los sujetos víctimas, en su mayoría chicas, a las que se les atribuyen aspectos que, en cierta medida, favorecen el que se encuentren en esas situaciones de indefensión, ya que se les considera cobardes y se les aísla de juegos y

actividades y entre ellos se encuentran más alumnos procedentes de familias inmigrantes.

Los análisis comparativos entre los sujetos Víctimas-Provocadores (V-P) y el resto de los subgrupos, recogidos en la Tabla III, evidencian diferencias significativas en las siguientes variables:

- ✓ La variable sexo arroja diferencias significativas entre Bully y V-P, ya que los primeros son todos chicos y entre los segundos también hay chicas, también comparados con los Víctimas se observan diferencias, entre los víctimas hay más chicas que entre los V-P.
- ✓ Variables sociométricas: entre los V-P y los Neutrales existen diferencias en aceptación a favor de los Neutrales, mientras que en las variables rechazo y expectativa de ser rechazado destacan los V-P. También comparados con las Bullies, los V-P son más rechazados ( $p < .03$ ).
- ✓ Otras variables asociadas a los V-P cuando se comparan con los Neutrales y con Bullies son: menor fortaleza, mayor cobardía ( $p < .01$ ;  $p < .03$ ), y se les tiene manía ( $p < .01$ ). Ante los Neutrales son considerados más provocadores. Entre estos subgrupos las agresiones tienen formas diferentes, así, para los Neutrales y Bullies destacan los insultos y amenazas, mientras que para los V-P destaca el rechazo.
- ✓ Cuando los V-P se comparan con los Víctimas, encontramos lo siguiente: sufren mayor rechazo ( $p < .03$ ) y son considerados más provocadores ( $p < .01$ ). La variable Tenerle Manía apunta cierta tendencia hacia los V-P ( $p = .06$ ). También se observan diferencias en: formas de agresión, siendo para los V-P la forma más común la exclusión y para los Víctimas los insultos y amenazas;

y en Gravedad atribuida a las situaciones, mostrando cierta tendencia a ser consideradas más graves entre los V-P ( $p=.06$ ).

Estos resultados, en su conjunto, vienen a poner de manifiesto que entre los subgrupos existen diferencias significativas en los valores sociométricos y en la apreciación

de características asociadas al agresor y a la víctima, resultando los V-P sensiblemente peor valorados por el grupo de iguales, seguidos por los Víctimas y en último lugar los Bullies. También ponen de relieve diferencias de género asociadas a cada subgrupo.

Tabla III. Diferencias T-Test en Bull-S entre Neutral/Bully/Víctima/ y Víctima Provocador

Variables	Neutral /V-Provocador			Bully/ V-Provocador			Víctima/ V-Provocador		
	t	g.l.	Dif .M	t	g.l.	Dif .M	T	g.l	Dif. M
Sexo	-			-2.5**	19	-	2.2**	20	-
Aceptación	2.1**	71	4.3	-			-		
Rechazo	-2.7***	71	-18.6	-3.1**	19	-17.2			
Expectativa de Ser Elegido				-			-		
Expectativa de Ser rechazado	-2.9**	71	-5.1				-		
Fortaleza Física	1.1***	71	7.7	2.7***	19	-36.9	-		
Cobardía	-4.3***	71	-18.4	-2.7**	19	-28.7	-		
Provocador	-2.75***	71	-34.4	-			-2.2***	20	-27.4
Manía	-7***	71	-25.5	-2.6***	19	-21.2	-		
Forma	-2.61**	71	-1.00	$p=.05$	19		-1.98 (.06)	20	-
Gravedad							-1.8 (.06)	20	-

P. Asociada: \* =  $0.05 > < 0.03$ ; \*\* =  $0.03 > < 0.01$ ; \*\*\* =  $\leq 0.01$ .

### 3. Comparaciones en las variables de contexto

La mayoría de los sujetos considera que las formas más comunes de agresión son los insultos y amenazas; que el lugar donde más se observa es en los pasillos; la frecuencia de las agresiones más señalada es

una o dos veces por semana y en general, las situaciones son consideradas poco graves. Por lo general, el conjunto del alumnado se encuentra bastante seguro en el Centro escolar.

El estudio comparativo de las variables situacionales revela que, solamente los V-P

encuentran que las formas de agresión son específicamente diferentes (véase Tabla III). Para estos sujetos el rechazo es la principal manera de ser agredidos, mientras que tanto para los neutrales, bullies y víctimas, suelen ser insultos y amenazas.

En cuanto a la consideración de gravedad de las agresiones y los sentimientos de seguridad en el Centro, no se aprecian diferencias significativas entre los subgrupos de la muestra e incluso, nos ha resultado sorprendente que en ningún caso se atribuyera gravedad suficiente a estas situaciones, aunque se observa entre los V-P una tendencia a considerar que son más graves. Una posible explicación a este hecho puede ser porque la agresividad haya pasado a formar parte del trato habitual entre iguales.

En el conjunto de variables situacionales no se aprecian diferencias entre chicos y chicas.

## Conclusiones

### Comprobación de hipótesis

- a) En todos los grupos-aula hemos encontrado situaciones de maltrato entre escolares.
- b) En la trama de relaciones interpersonales, efectivamente, los sujetos implicados en bullying se encontraron peor situados que los sujetos no implicados.
- c) Los peor situados fueron los V-P, seguidos de los Víctimas y por último los Bullies, por lo que nuestra hipótesis se confirma sólo parcialmente.
- d) La hipótesis sobre percepción de seguridad no se cumple, ya que el conjunto de la muestra no presenta diferencias y en general se encuentran bastante seguros en el centro escolar.
- e) En cuanto a la peligrosidad atribuida, se confirma que el conjunto del grupo aula

no encuentra que el bullying sea un problema peligroso.

- f) Las diferencias en las formas de agresión no se aprecian entre los chicos y las chicas, sino entre los diferentes grupos de implicados, siendo los V-P los que observan con mayor frecuencia el rechazo por sus iguales mientras que el resto del alumnado observa los insultos y amenazas.

Así pues, los resultados nos permiten concluir que, los agresores presentan un perfil específico frente a las víctimas en general, resultando relevante que todos sean chicos, que destacan por su fortaleza física, su alto grado de provocación y su carácter de cierto liderazgo frente a los Víctimas que en su mayoría son chicas, se les considera débiles y cobardes y despiertan un amplio sentimiento de antipatía. Además, entre éstos se aprecia un importante número de alumnos de procedencia extranjera, que puede estar relacionado, en ocasiones, con los índices de rechazo manifestado. Punto que sería conveniente ampliar en otros estudios.

Asimismo, estos resultados confirman no sólo que el bullying está presente en todos los grupos, sino que los niveles de incidencia son considerables e incluso superiores a estudios anteriores (AA.VV. 2006; Cerezo, en prensa). Un aspecto puede contribuir a ello y es que, en general, los índices de cohesión en estos grupos son bajos y por tanto, el sentimiento de pertenencia al grupo es débil.

Otro aspecto destacable es la clara diferencia en determinados aspectos de la vida en grupo que asocia la implicación en bullying y la posición sociométrica (Gallardo y Jiménez, 1997), favoreciendo a los agresores frente a las víctimas, que además de tener algunos apoyos personales, se les atribuyen cualidades como la fortaleza física y cierto nivel de liderazgo; mientras que a las víctimas se les aísla o rechaza y son considerados cobardes, especialmente a las víctimas provocadores. La percepción del propio

estatus social y de la adaptación al grupo (grado de concordancia entre realidad recibida y expectativas sociales), entre los bullies es más adecuada y se observa una cierta consideración por parte del grupo, frente a los víctimas que no terminan de encontrar apoyos aunque tampoco lo saben ver, ya que no tienen una percepción real de su situación de aislamiento (Salmivalli y Nieminen, 2002). Entre los implicados, los llamados víctimas-provocadores son los que presentan mayores índices en la percepción del rechazo de sus compañeros y por tanto una mejor adecuación y percepción de su realidad social.

En cuanto a la percepción del clima social del aula, en términos de seguridad y gravedad atribuida a las agresiones, la mayoría de la muestra coincide en encontrarse bastante o muy seguro en el centro y el nivel de gravedad atribuido a las situaciones de violencia, que en general, es escaso. Las diferencias apreciadas entre los diferentes subgrupos de la muestra no son relevantes, lo que indica la escasa importancia que los sujetos en su conjunto otorgan a la violencia en las aulas. Si a esto añadimos la clara situación de aislamiento e indefensión de los sujetos víctimas y víctimas-provocadores, podemos entender que la estructura relacional de las aulas actúa como elemento favorecedor de la dinámica bullying, y debería ser un aspecto básico a considerar para afrontar y reducir el maltrato.

## Bibliografía

- AA.VV. (2007) *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo: Madrid.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2002). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying. (Agresores versus Víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-44.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1). [www.aufop.org/publica/reifop/02v5ni.asp](http://www.aufop.org/publica/reifop/02v5ni.asp)
- Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (27-34).
- Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 106-114.
- Cerezo, F. (2007). Violencia y victimización entre escolares. El bullying. En F. Méndez y J. Orgilés: *Terapia con niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (en prensa) *Bullying. Análisis de la situación en las aulas españolas*. *Revista de Investigación Psicoeducativa*. Monográfico.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). *Bullying among Peers in Spanish and English pupils. A Sociometric Perspective using the BULL-S Questionnaire*. *Educational Psychology* 25(4), 353-367.
- Cerezo, F.; Calvo, A. y Sánchez, C. (2004). *Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004. *Actas del Congreso*.
- Clémence, A. (2001). Violence and security at school: The situation in Switzerland. En E. Debarbieux & C. Blaya, (Dir.): *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux. (Fr.): ESF editeur.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Gallardo, J.A. y Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afecto infantil. *Psicothema*, 9 (1), 119-131.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. (Original 1993).
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-549.
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Sutton, J y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Fecha de recepción: 13/06/2008  
Fecha de aceptación: 08/09/2008

# Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas

Joaquín A. Mora-Merchán

Universidad de Sevilla

Correo electrónico: merchan@us.es

## resumen/abstract:

El cyberbullying se ha convertido en un problema emergente dentro de nuestro sistema educativo. Las nuevas tecnologías son el medio que utilizan ahora los estudiantes para maltratar a sus compañeros. Sin embargo, pese a las diferencias que se encuentran entre este fenómeno y las formas de maltrato tradicionales (cara a cara), ¿se trata de un nuevo problema o por el contrario estamos ante otra cara del mismo problema? En este artículo revisaremos los principales trabajos realizados hasta el momento en este campo de estudio y analizaremos la prevalencia de este problema, sus principales efectos y la relación con los episodios tradicionales de maltrato entre escolares.

Cyberbullying has become an emergent problem in our educational system. Nowadays, students use new technologies to bully others. However, despite of differences that we can find between this phenomenon and traditional bullying (face-to-face), are we in front of a new problem or rather we are looking at the same problem but from the other side? In this article we will review the main studies developed on this field and we will analyse the prevalence of this problem, its main effects and the relationship with episodes of traditional bullying.

## palabras clave/keywords:

Cyberbullying, victimización, efectos, adolescentes, maltrato entre iguales

*Cyberbullying, victimization, effects, adolescents, bullying*

## Introducción

En las últimas fechas, un nuevo problema ha surgido dentro de nuestras escuelas y está llamando la atención de la sociedad: el cyberbullying. La utilización de los dispositivos electrónicos para la victimización de los iguales en una sociedad cada vez más tecnológica se ha convertido en una realidad a la que hay que atender y necesariamente combatir, como, por ejemplo, ha señalado el Defensor del Pueblo Andaluz

en el último de sus informes entregado hace unas semanas, alertado por el creciente número de quejas de escolares afectados por este problema. Sin embargo, éste no es un fenómeno que acaba de surgir. De hecho, los medios de comunicación han ido reflejando en los últimos años un número creciente de episodios de cyberbullying dentro del contexto escolar, algunos de ellos de gran repercusión social y mediática (como el que se produjo en un centro educativo de Madrid) y otros muchos de menor impacto

periodístico pero de gran importancia para los implicados y las instituciones educativas afectadas dadas las características de las agresiones desarrolladas.

Pero ¿cómo ha llegado a nuestras escuelas este fenómeno? Entendemos que un primer factor radica en la universalización de los dispositivos electrónicos. Según los datos que presentó el INE en su informe anual del 2006, en el 47,83% de las casas había al menos un ordenador personal, el 34% tenía acceso a Internet y en el 80,92% de los hogares tenían como mínimo un teléfono móvil (INE, 2006). Sin embargo, estos datos se están transformando a gran velocidad, ampliándose el número de familias en general, y escolares en particular, que tienen acceso a estos recursos. Aunque con una muestra más reducida y restringida al área de Córdoba, en un estudio centrado en alumnos de educación secundaria obligatoria desarrollado por nuestro equipo de investigación un año más tarde (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008) encontramos que el 90,1% tenían al menos un ordenador en su casa, cerca del 67% tiene acceso a internet desde casa, y el 90,5% de los alumnos un teléfono móvil en propiedad.

Un segundo factor, en estrecha relación con el primero, tiene que ver con el desarrollo de nuevos sistemas de relación social basados en el uso de las nuevas tecnologías. Esto significa no sólo el aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen la red o el móvil (Hernández Prados y Solano, 2005), como podrían ser el uso de espacios como MySpace o Facebook para el intercambio de información con amigos y conocidos, sino también que el comportamiento de los usuarios, en especial adolescentes y jóvenes, gire en torno a estas tecnologías, dando lugar a lo que se ha denominado la e-Generation (Veen, 2003). No queremos decir

con esto que los espacios de intercambio y relación que se encuentran en el ciberespacio sean negativos. De hecho, entendemos, como afirma Katz (2006) que el uso de las nuevas tecnologías de forma temprana nos ayuda a familiarizarnos y dominar las tecnologías que vamos a tener que utilizar durante toda la vida.

La última de las razones estaría relacionada con la posibilidad que ofrecen los nuevos escenarios virtuales a sus usuarios de trasladar las mismas claves que forman parte de los espacios de relación social marcados por la presencia real o cara a cara, aunque sean condicionados por las propias características del nuevo medio (Castells, 1999; Mora-Merchán y Ortega, 2007). Así, las relaciones que los alumnos establecen con sus compañeros dentro de la escuela, normalmente positivas y en ocasiones negativas, se generalizarían a la red (ya sea en internet o mediante el uso del teléfono móvil). Esto explicaría que las dinámicas de dominio-sumisión propias de los episodios de malos tratos entre escolares (Ortega y Mora-Merchán, 2008), hayan hecho aparición en los nuevos contextos de relación que propician las nuevas tecnologías, dando lugar a los episodios de cyberbullying. En los próximos apartados iremos describiendo las principales características de este fenómeno e intentaremos explicar cómo se ha convertido en un problema con consecuencias sobre la convivencia en los centros educativos.

### **Cyberbullying ¿un problema realmente nuevo?**

Es evidente que hace unos pocos años, cuando tener un teléfono móvil era algo no generalizado (muchos incluso se resistían bajo el argumento de no querer estar localizados, que ahora suena lejano) e internet

parecía un recurso propio de instituciones como las universidades, el problema del cyberbullying no era una preocupación para nuestras escuelas, como ya empezaba a serlo el maltrato entre escolares. No obstante, como ya hemos señalado, esta realidad ha cambiado de forma rápida en un plazo muy breve de tiempo, siendo hoy en día difícil encontrarse a alguien que no posea acceso frecuente a estos recursos, incluso entre personas de muy corta edad. Lógicamente, este panorama nos podría hacer pensar que estamos ante un fenómeno completamente nuevo, y en buena medida la mayoría podría estar de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en nuestro caso, entendemos que nos enfrentamos a un problema que ya existía, el de la violencia entre escolares, que se ha adaptado a los nuevos tiempos y, sobre todo, a las nuevas formas disponibles para abusar, acosar o intimidar a otros. Para justificar esta afirmación analizaremos las características propias del cyberbullying y las pondremos en relación con los rasgos principales de las formas tradicionales, o cara a cara, del maltrato entre iguales.

Un primer acercamiento a la naturaleza del cyberbullying nos lo ofrecen las distintas definiciones que se han elaborado. Todas ellas, aunque diferentes, muestran un elevado grado de acuerdo a la hora de identificarlo y distinguirlo de otros posibles problemas presentes en la red. Así, para Nancy Willard (2004) el cyberbullying consiste en ser cruel con otra persona usando internet u otras tecnologías digitales, mediante el envío o publicación de material dañino o la implicación en otras formas de agresión social online. Besley (2005), autor de una de las páginas web dedicadas al cyberbullying más visitadas de internet, lo define como el uso de las tecnologías de la información y

la comunicación (TIC) como base para una conducta intencional, repetida y hostil desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros (Besley, 2005). Por su parte, el equipo del profesor Peter Smith ha propuesto una definición que sitúa el fenómeno en relación directa con las formas de maltrato entre escolares más convencionales. Desde este enfoque, el cyberbullying se entiende como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006).

Como se puede apreciar en las definiciones presentadas, con mayor o menor énfasis según el caso, las tres características que se suelen marcar como identificativas de las situaciones de malos tratos entre escolares (Olweus, 1999): la intencionalidad, la frecuencia en la conducta agresiva y el desequilibrio de poder se encuentran presentes. Este último factor se puede apreciar con facilidad en los episodios de cyberbullying. La agresión persistente, en ocasiones sustentada en el posible anonimato del agresor, sitúa a la víctima en una situación de desventaja e indefensión frente a quienes le acosan. En ocasiones incluso de forma más clara que en las formas de maltrato tradicional, ya que los medios electrónicos reducen de forma considerable el número de espacios seguros de los que puede disponer la víctima. También la intencionalidad de la agresión se puede observar sin dificultad. Podríamos hasta decir que en los casos de cyberbullying es necesario a veces mantener la voluntad de hacer daño al otro durante más tiempo (como, por ejemplo, cuando después de grabar una agresión

en el móvil o hacer una foto humillante del compañero elegido como víctima se decide publicarlo en internet para maximizar los efectos). Algo más complejo es el problema de la frecuencia, ya que en los episodios de agresión online no siempre está claro que el episodio se produzca en más de una ocasión. No obstante, entendemos que en la mayoría de los casos podemos encontrar razones para demostrar que esta condición se cumple. Por una parte, la frecuencia no debe entenderse como un requisito para cada tipo concreto de agresión, sino como la repetición de conductas dañinas, aunque éstas sean de distinta naturaleza, en la relación entre el agresor y su víctima. Por otro lado, es necesario considerar que algunas agresiones, si bien se trata de episodios únicos, pueden ser entendidas como frecuentes al tener en cuenta su difusión. Así, utilizando un ejemplo mencionado anteriormente, una foto humillante, aunque sólo se haya hecho una vez, puede entenderse como repetida cada vez que ésta se hace circular entre los compañeros para dañar a la víctima.

Sin embargo, pensar que el cyberbullying podría ser presentado sólo como una nueva forma de violencia entre escolares resultaría excesivamente simplista, ya que las propias características de los medios que se emplean para la agresión propician la aparición de una serie de rasgos propios en las conductas de intimidación y abuso electrónico que merece la pena destacar (Mora-Merchán y Ortega, 2007). En primer lugar, como ya hemos mencionado de pasada a lo largo del texto, la ausencia de lugares seguros para las víctimas, así como de tiempos de descanso. Con el uso de internet y el teléfono móvil en cualquier momento se puede recibir una llamada o mensaje desagra-

dable o insultante al móvil, o ver (o saber) como se habla de uno en ciertos lugares de internet. Mientras que en las formas de victimización cara a cara el alumno que sufría estos episodios sabía que tenía espacios seguros, alejado de sus potenciales agresores (típicamente su casa), en los casos con cyberagresiones dichos espacios desaparecen como consecuencia del impacto que tienen las TIC en nuestra vida diaria.

Una segunda característica es el potencial anonimato de los agresores, aunque como veremos más adelante esto no siempre se produce, lo que aumenta el sentimiento de indefensión en las víctimas y de impunidad en los agresores. En tercer lugar, el aumento en el número de espectadores en algunas de estas cyberagresiones, lo que deteriora aún más si cabe la imagen de la víctima, así como su red social de apoyo. En este sentido, parece necesario distinguir entre formas públicas y privadas de agresión en función de la repercusión que éstas tienen entre las personas que rodean a las víctimas. Por ejemplo, una llamada insultante, desagradable o amenazante formaría parte de las agresiones privadas, ya que estas sólo se perciben por parte de la víctima. Por otro lado, un vídeo colgado en internet en una situación humillante entraría a formar parte de las formas públicas de agresión, dado el número de personas que pueden llegar a conocer dicho episodio. No obstante, pese a la clara utilidad de esta distinción, en algunos casos parece difícil a priori establecer el carácter público o privado de la agresión (por ejemplo el envío de correos electrónicos puede hacerse tanto de forma privada, sólo a la víctima, como de forma pública, a toda una lista de distribución).

Es necesario mencionar dos características más, diferenciadoras de las cyberagresiones en relación con las formas tradicionales

de maltrato entre iguales (Mora-Merchán y Ortega, 2007): el impacto del texto escrito o la imagen en relación a la acción física o la palabra hablada, ya que los primeros pueden recuperarse y, por tanto, revivirse una y otra vez, mientras que los segundos tienen, por lo general, una permanencia en el tiempo más limitada. Por último, la escasa visibilidad de estas agresiones de cara a los adultos, aún menos que en las formas tradicionales, lo que provoca que suelen demorarse de forma considerable las acciones para remediarlas o limitar sus efectos (siendo en muchos casos indispensable la denuncia de la víctima o, en su defecto, de algún testigo de lo que está sucediendo).

Como se ha podido apreciar hasta el momento, las relaciones entre los episodios de cyberbullying y formas tradicionales de maltrato entre escolares no son del todo claras. Algunos autores han intentado aclarar estos vínculos analizando si existe o no continuidad entre unas experiencias y otras, lo que nos ayudaría a confirmar si estamos ante dos caras de la misma moneda. Li (2006) encontró que los agresores y agresores victimizados de situaciones de formas tradicionales de maltrato entre iguales tenían una mayor predisposición a seguir manteniendo el mismo rol en situaciones de cyberbullying. En la misma dirección, otros estudios (Hinduja y Patchin, 2008; Raskauskas y Stolz, 2007; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008) han encontrado una alta correlación entre participar en situaciones de acoso online y cara a cara. También resulta relevante en este punto señalar que en un número elevado de trabajos se ha encontrado que las víctimas conocían con frecuencia a sus agresores online (Slonje y Smith, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004), lo que contribuye a pen-

sar que efectivamente existe una relación entre las formas electrónicas de abuso y las formas tradicionales, aunque ésta tenga que seguir siendo estudiada.

### **La extensión del cyberbullying y sus formas más frecuentes**

La atención surgida alrededor del problema cyberbullying en los últimos años ha provocado que se hayan desarrollado un número considerable de estudios acerca de este fenómeno, mostrando como preocupación principal el conocer, sobre todo, la cantidad de alumnos involucrados. Los primeros estudios sobre esta temática se realizaron en el inicio de esta década en los Estados Unidos. En el año 2000, en New Hampshire, se encontró que el 6% de los jóvenes encuestados había sufrido acoso online (Thorp, 2004). Algo más tarde, Ybarra y Mitchell (2004), mediante entrevistas telefónicas a adolescentes entre 10 y 17 años, señalaron que el 19% de su muestra había participado en episodios de cyberbullying (12% como agresores, 4% como víctimas y el 3% combinando ambos roles al mismo tiempo). También en Estados Unidos, Patchin e Hinduja (2006) informaron que el 16,7% de los estudiantes en alguna ocasión habían intimidado a otros online, mientras que el 38,3% había sufrido este tipo de situaciones (Burgess-Proctor, Patchin e Hinduja, 2008). Raskauskas y Stolz (2007), en un estudio con 84 estudiantes entre 13 y 18 años, encontraron que cerca del 49% había sido víctima de cyberbullying y sobre el 21% había agredido a otros en el último año.

En el Reino Unido, en un estudio no dirigido específicamente a explorar este problema, Oliver y Candappa (2003) señalan que

el 4% de los alumnos entre 12 y 13 años habían recibido agresiones en sus teléfonos móviles mediante mensajes de texto y el 2% en el correo electrónico. En el mismo país, con una muestra más joven (10-11 años), Balding (2005) informa que el 1% de los estudiantes de su estudio habían sido agredidos en sus teléfonos móviles. Smith *et al.* (2006) encontraron que el 22% había sido víctima de cyberbullying, aunque sólo el 6,6% de forma frecuente en los últimos dos meses. También resulta relevante el trabajo de Noret y Rivers (2006) dada la amplitud de la muestra (más de once mil estudiantes entre 11 y 15 años) y el carácter longitudinal del estudio. Sus resultados, centrados en las experiencias de cyberbullying a través del teléfono móvil, señalan que el 7% habría sufrido estos episodios y que el número de afectados creció con el paso de los años, lo que nos advierte del carácter creciente que puede alcanzar este problema.

También encontramos algunos trabajos relevantes en algunos países sin tanta tradición en este campo de estudio. Por ejemplo, en Canadá, Beran y Li (2005) encontraron que el 21% de los estudiantes habían sufrido episodios de cyberbullying varias veces y que el 69% conocía a otros compañeros que había pasado por esta situación. En Australia, Campbell (2005) señala que, en el último año, el 14% de los alumnos habían estado implicados como víctimas de cyberbullying, mientras que el 11% había agredido a otros utilizando las nuevas tecnologías. Con una muestra de 360 alumnos suecos de secundaria, Slonje y Smith (2008) encontraron que el 5,3% había sido el objetivo de las agresiones de sus compañeros por medio de las TIC y que el 10,3% había agredido a otros. En Holanda, Van

den Eijnden, Vermulst, Van Rooij y Meerkkerk (2006) informaron de que el 17% de los alumnos habían sido víctimas de cyberbullying al menos una vez al mes. Por último, Kapatzia y Syngollitou (2007), en Grecia, señalan que el 6% de los alumnos de su muestra (544 estudiantes de secundaria) habían sido víctimas de cyberbullying al menos dos o tres veces al mes, mientras que el 7% había agredido a sus compañeros mediante las TIC con la misma frecuencia.

En nuestro país son escasas hasta el momento las investigaciones dirigidas a estudiar el fenómeno del cyberbullying. En este sentido, podemos destacar los resultados expuestos en el informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en secundaria (2006), donde se incluía algunos ítems para identificar el número de agresiones electrónicas, que señalan que el 5,5% había sufrido como víctima situaciones de cyberbullying (0,4% más de una vez a la semana) y el 4,8% como agresores (0,6% de forma frecuente). Dentro de nuestro equipo también hemos desarrollado investigaciones centradas de forma específica en el fenómeno del cyberbullying (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a y b), donde el número de alumnos afectados sería más elevado que el presente en el estudio del Defensor del Pueblo, situándose el número de víctimas por encima del 10% (más del 2% de forma frecuente) y el de agresores alrededor del 15% (algo más del 2% con una frecuencia de más de una vez a la semana).

La influencia de las variables sexo y edad sobre este fenómeno aún no está clara en los trabajos realizados hasta el momento. No obstante, parece que, a diferencia de lo que sucede en las formas tradicionales de

maltrato entre escolares, los episodios de cyberbullying no disminuirían claramente con la edad (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a; Smith et al., 2006) y que las diferencias entre chicos y chicas, no son tan obvias o apuntan en diferentes direcciones (Li, 2006; Noret y Rivers, 2006; Slonje y Smith, 2008).

Como se puede observar, de la comparación de los resultados obtenidos en estos estudios resulta difícil obtener una respuesta clara sobre la prevalencia de este problema. Las diferencias que se encuentran entre unos trabajos y otros pueden tener varias causas. La primera de las razones hace referencia a las diferencias existentes entre los distintos países en cuanto a la generalización del uso de las TIC. Así en los países con una mayor tradición de uso, las tasas de cyberbullying suelen ser más elevadas que en los países donde no se da esta circunstancia (por ejemplo, Kapatzia y Syngollitou, 2007; Raskauskas y Stolz, 2007). El segundo de los factores es el momento histórico en el que se realiza la investigación, aspecto clave en una realidad en continuo cambio dados los avances que se producen sin cesar (Noret y Rivers, 2006). Por ejemplo, en el momento que se generalizan las cámaras de vídeo en los móviles se hace posible la aparición de episodios más frecuentes de *happy slapping* (nombre que se ha dado a las agresiones que se graban en el teléfono móvil para ser distribuidas más tarde). El tercero de los elementos a considerar tiene que ver con las diferencias en las metodologías de estudio utilizadas en los distintos trabajos, así como en los tipos de cyberbullying evaluados, ya que estas variaciones pueden condicionar los resultados encontrados y las posibles comparaciones entre investigaciones (por ejemplo,

Slonje y Smith, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004). Lo que sí parece claro es que el problema, sin ser motivo de alarma, como en ocasiones sugieren los medios de comunicación, sí se trata de un tema relevante para nuestras escuelas y que requiere de una atención específica.

Junto al problema de la prevalencia del problema, también es necesario observar cuáles son las formas posibles de cyberbullying y dentro de ellas cuáles son las más frecuentes. Willard (2006) distingue en este sentido siete tipos principales en función del tipo de agresión que suponen: provocación incendiaria, hostigamiento, denigración, violación de la intimidad, suplantación de la personalidad, exclusión social y cyberbacoso. Esta forma de clasificación tiene como ventaja el que puede ser utilizada independientemente de los dispositivos electrónicos que se utilicen (lo que en ocasiones puede ocasionar cierta confusión debido a la multiplicidad de funciones que algunos de ellos poseen: teléfonos con PDA y correo electrónico, envío de mensajes de texto a móviles desde internet, etc.). Otra opción, para otros autores más útil dada la simplicidad del sistema de categorías (Smith *et al.*, 2006), consistiría en clasificar los distintos tipos de cyberbullying en función de la vía utilizada para desarrollar la agresión: a través del teléfono móvil (distinguiendo entre el envío de mensajes de texto, mensajes multimedia y/o llamadas molestas) y a través de internet (por correo electrónico, en salas de chat, sistemas de mensajería instantánea y/o mediante el uso de páginas web).

Como hemos podido ver en la revisión sobre los estudios sobre incidencia, las variaciones entre unos estudios y otros son

considerables, lo cual también sucede al considerar las formas más frecuentes de cyberagresiones. Por ello, para evitar problemas de interpretación derivados de diferencias culturales o metodológicas, reseñaremos a continuación las formas más frecuentes encontradas en una muestra de estudiantes españoles de secundaria en el año pasado (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a). Para nuestros adolescentes, las formas más frecuentes de cyberbullying serían: el uso de programas de mensajería instantánea (40% de los casos), las agresiones en salas de chat (16,8%), los mensajes de texto enviados al móvil (13,5%), las llamadas molestas o amenazantes (9%) y el envío de correos electrónicos (9%). Menos ocurrencia tendrían otras formas de cyberbullying como el envío de mensajes multimedia al móvil (2,6%) o el uso de páginas web (1,3%).

### Las consecuencias del cyberbullying

Cada vez que se consideran las consecuencias de estos fenómenos de intimidación y acoso, tanto en sus formas cara a cara como en las nuevas versiones online, salen a la luz los episodios más dramáticos: los que cursan con amenazas graves contra la integridad de la víctima o los que llevan al intento de suicidio e incluso a la muerte de quienes ya no tienen capacidad para soportar más sufrimiento. Sin duda, estas situaciones llegan a alcanzar una gran repercusión mediática y, por tanto, un gran impacto sobre padres, educadores y toda la sociedad en general. No obstante, afortunadamente, la mayoría de los casos no alcanzan estas cotas, si bien esto no excluye la presencia de otro tipo de efectos en las víctimas de cyberbullying. Los alumnos que son objetivo continuado de sus compañeros ven deteriorada su autoestima y

la confianza en sí mismos, aumentando las dificultades en el ámbito académico y de relación con sus otros compañeros (Manke, 2005). En este sentido, Ybarra y Mitchell (2004) encontraron que los estudiantes que participaban en episodios de cyberbullying, con independencia del papel con el que intervinieran, tenían mayor probabilidad de sufrir síntomas depresivos y problemas de comportamiento y ajuste social.

En relación a este punto, es interesante comprobar que en algunos estudios donde se ha preguntado a las víctimas sobre los efectos de las formas de maltrato tradicionales y online, las formas electrónicas eran percibidas como más severas sobre todo cuando éstas tenían un carácter más público o amenazante (Smith *et al.*, 2006): las fotos y vídeos difundidos entre los compañeros o conocidos, así como las llamadas de teléfono amenazantes fueron percibidas como más dañinas para las víctimas que la participación en situaciones convencionales de intimidación entre escolares. Por su parte, las páginas web y las agresiones mediante mensajes de texto se valoraban como equivalentes, en cuanto a sus efectos, a las formas tradicionales. Por último, los ataques en salas de chat, por medio de mensajería instantánea o correo electrónico se percibían menos dañinos. En esta misma dirección apuntan los datos de un estudio realizado por msn.uk (2006), donde el 11% de los encuestados opinaron que los efectos del cyberbullying eran más graves que los de las agresiones físicas.

En este mismo estudio desarrollado por MSN.uk (2006), en la misma línea que otros trabajos (Hinduja y Patchin, 2006), se señalan las diez emociones que, por orden de frecuencia, más frecuentemente viven las víctimas ante este tipo de episodios:

disgusto, enfado, tristeza, miedo, soledad, frustración, invasión de la intimidad, fastidio, daño y depresión. En una investigación con alumnos españoles (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008b), los sentimientos más frecuentes que los episodios de cyberbullying despertaban en las víctimas fueron: el sentirse mal, enfadarse, sentirse triste o indefenso. También llama la atención que un número importante de víctimas dijo estar preocupadas por lo que los demás podrían decir de ellos, lo que destaca la naturaleza pública de algunas de estas agresiones. Dentro de este mismo trabajo (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008b) se preguntó a los agresores sobre los sentimientos que ellos entendían se despertaban en sus víctimas. En este sentido, es de gran interés ver que, entre los agresores frecuentes, la respuesta más habitual era que a sus víctimas no les afectaba lo que les hacían, lo que podría suponer una importante falta de empatía por parte de los cyberagresores o un elevado grado de desconexión moral (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002). Otros sentimientos señalados con menor frecuencia por parte de los agresores eran que las víctimas se sentían mal, indefensas o enfadadas.

### **Conclusiones y algunas implicaciones prácticas**

Según hemos visto en los distintos estudios que se han realizado sobre el cyberbullying (Noret y Rivers, 2006; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a; Raskauskas y Stolz, 2007; Slonje y Smith, 2008), más allá de la gran repercusión mediática que posee, se trata de un problema real que condiciona el bienestar de un número significativo de escolares. Aunque con variaciones entre países, en función del momento en que se realiza el estudio y las formas de cyberbu-

llying que se consideran dentro de él, lo cierto es que el porcentaje de alumnos implicados al menos una vez a la semana parece situarse en este momento alrededor del 5% (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Smith et al., 2006). Esto supone que la incidencia de las agresiones online se encontraría por debajo de la que presentan las formas tradicionales de maltrato entre iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2000), si bien igualmente relevante.

Igualmente, parece clara la existencia de relación entre las formas electrónicas de abuso e intimidación y las tradicionales o cara a cara. El solapamiento entre experiencias encontrado en algunos estudios (Li, 2006; Raskauskas y Stolz, 2007; Smith et al., 2008), así como el que las víctimas conozcan con frecuencia la identidad de sus agresores online (Slonje y Smith, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004) apuntan en esta dirección. Posiblemente, esta relación entre unas formas y otras de maltrato contribuya a que los efectos que los episodios de cyberbullying causan en las víctimas sean percibidos por ellas al menos con el mismo grado de severidad que en los problemas tradicionales de maltrato entre iguales (Smith et al., 2006).

Este panorama nos sitúa ante un fenómeno que altera de manera importante la convivencia de los centros educativos y que, por tanto, necesita ser atendido. Para ello, el primer paso ha de ser conocer en mayor detalle el problema, ya que aún desconocemos en gran medida cuál es su naturaleza y cómo funciona dentro de la dinámica de relaciones que se establece entre los escolares. Al mismo tiempo, es necesario tomar medidas para frenar el fenómeno y reducir los efectos que éste posee sobre quienes participan en él. Algunos centros ya han

comenzado a tomar iniciativas en este sentido, las más habituales restringir el uso de los dispositivos electrónicos (sobre todo el teléfono móvil) dentro de los recintos educativos. Sin embargo, entendemos que estas medidas poseen una eficacia limitada. De hecho, es muy difícil controlar el cumplimiento de esta medida al cien por cien y, claramente, no se puede hacer nada en el momento en que los estudiantes abandonan el contexto escolar (en este sentido, es necesario recordar que, aunque lo que se haga fuera de la escuela o instituto escape a las competencias de los mismos, las repercusiones que tienen en la vida de centro son elevadas).

Por ello, entendemos que es necesario el desarrollo de medidas educativas y de concienciación sobre el fenómeno, en clara relación con los programas que ya se están desarrollando en la mayoría de los centros para la mejora de la convivencia escolar, si bien incluyendo elementos que den respuesta a las particularidades que estas formas de abuso e intimidación poseen. En esta respuesta no se debe olvidar el papel principal que han de tener los padres, ya que buena parte de estas situaciones se pueden producir dentro de los hogares de los alumnos. El cyberbullying es un problema que necesita ser tratado y los centros y las familias no deben mirar hacia otro lado, de lo contrario los efectos sobre la vida de los centros y sobre los alumnos que desgraciadamente se ven involucrados en ellos se pueden ver aumentados.

### Agradecimientos

*Queremos agradecer la ayuda recibida por el autor dentro del Programa José Castillejo (JC2007-00246) que ha facilitado la realización de este trabajo.*

## Bibliografía

- Balding, J. (2005) Young People in 2004: The health-related behaviour questionnaire results for 40,430 young people between the ages of 10 and 15. Schools Health Education Unit, Exeter.
- Belsey, B. (2005) Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. <http://www.cyberbullying.ca> (doc. recuperado 14/10/2006)
- Beran, T. & Li, Q. (2005) Cyber-Harrasment: A study of a new method for an old behaviour. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277.
- Brugess-Proctor, A.; Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2008) Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. García y J. Clifford (eds.), *Female crime victims: Reality reconsidered*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Calmaestra, J.; Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008) Las TIC y la convivencia. Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-103.
- Campbell, M. A. (2005) Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Castells, M. (1999) Internet y la sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (UOC) <http://www.forum-global.de/soc/bibliot/castells/InternetCastells.htm> (doc. recuperado 14/04/2006)
- Defensor Del Pueblo-UNICEF. (2006) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Hernández Prados, M. A. y Solano M. I. (2005) *Sociedad de la información y su impacto en la familia. Comunicación presentada en la conferencia "Interrelación entre familias y educación. Su contribución a la sociedad actual"*. Oviedo.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2008) Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 1-29.
- INE (2006) Encuesta de tecnologías de la información en los hogares. 2º semestre 2005. <http://www.ine.es> (doc. recuperado 13/04/2008)
- Kapatzia, A. y Syngollitou, E. (2007) Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences. Unpublished manuscript based on MSc Thesis of A. Kapatzia, University of Thessaloniki.

- Katz, J. E. (2006) *Magic in the air: Mobile communication and the transformation of social life*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Li, Q. (2006) Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157–170.
- Manke, B. (2005) The impact of cyberbullying. <http://www.mindoh.com> (doc. recuperado 20/8/2007)
- Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2007) The new forms of school bullying and violence. In R. Ortega, J.A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. (pp 7-34) Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (<http://www.bullying-in-school.info>)
- MSN.uk (2006) MSN cyberbullying report: Blogging, instant messaging and email bullying amongst today's teens. <http://www.msn.co.uk/cyberbullying> (doc. recuperado 20/8/2007)
- Noret, N. y Rivers, I. (2006) The prevalence of bullying by text message or email: Results of a four year study. Poster presentado en la British Psychological Society Annual Conference, Cardiff, Abril.
- Oliver, C. y Candappa, M. (2003) *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people*. Department for Education and Skills, Nottingham.
- Olweus, D. (1999) Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27) Londres: Routledge.
- Ortega, R.; Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008a) Cyberbullying. *International Journal of Psychology and International Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega, R.; Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008b) Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 123-132.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000) *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y 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) Pendiente de publicación.
- Ortega, R.; Sánchez, V. y Menesini, E. (2002) Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 50-62.
- Patchin, J. e Hinduja, S. (2006) Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007) Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564–575.
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008) Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.
- Smith, P. K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M. y 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*. DfES, Londres.
- Smith P. K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S. y Tippett, N. (2008) Cyberbullying, its forms and impact on secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Thorp, D. (2004) Cyberbullies on the Prowl in Schoolyard. <http://australianit.news.com.au/articles/0,7204,9980900^15322^nbv^15306,00.html> (doc. recuperado 17/06/2006)
- Van den Eijnden, R. J. J. M.; Vermulst, A.; Van Rooij, T. y Meerkerk, G. J. (2006) Monitor Internet en jongeren: Pesten op Internet en het psychosociale welbevinden van jongeren. Rotterdam: IVO Factsheet.
- Veen, W. (2003) New teaching methods for new generations. [http://fc.noveum.his.se/conferences/ps/nr\\_zap-piens.html](http://fc.noveum.his.se/conferences/ps/nr_zap-piens.html) (doc. recuperado 29/03/2003)
- Willard, N. (2004) I can't see you – you can't see me. How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior. Center for Safe and Responsible Internet Use. <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/disinhibition.pdf> (doc. recuperado 20/06/2007)
- Willard, N. (2006) Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in Schools. <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf> (doc. recuperado 20/8/2007)
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004) Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308–1316.

Fecha de recepción: 07/07/2008  
Fecha de aceptación: 06/10/2008

# La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid

Raquel Platero Méndez

Psicóloga, docente y coautora de: "Herramientas para combatir el bullying homofóbico"

Madrid: Talasa 2008 (2ª ed.)

Correo electrónico: platero@cps.ucm.es

## resumen/abstract:

El acoso escolar entre iguales es un problema que está recibiendo una atención creciente tanto en los medios como en la intervención sociocomunitaria. Nuestro argumento es que la homofobia y el heterosexismo están insertos en la construcción misma de la violencia escolar que conocemos como acoso escolar entre iguales o bullying. 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. En este artículo además se muestran algunas voces de estudiantes, profesorado y profesionales en los que se articulan las vivencias alrededor de la sexualidad no normativa, que nos dan pistas clave para la intervención y prevención del bullying.

*Violence among peers is a problem that is arousing a growing interest in the media as well as in the community based intervention. Our argument is that homophobia and sexism are imbedded in own definition of this type of violence that we know as harassment among peers or bullying. Discrimination appears when gender norms are broken. Articulated into mechanisms such as name calling and using pejorative terms on masculinity and femininity; by using these terms what is an acceptable behaviour is defined in our schools. This article also shows some voices of students, teachers and professionals. All of them discuss non normative sexualities, providing us privileged hints on how to intervene preventing bullying.*

## palabras clave/keywords:

Acoso escolar, buenas prácticas, homofobia, sexismo, voces de estudiantes.

*Bullying, good practices, homophobia, sexism, student voices.*

El acoso escolar es un problema que está recibiendo una atención creciente por parte de los medios de comunicación, y cada vez más, por parte de la comunidad educativa. Ante esta sensibilidad creciente a la hora de detectar este tipo de violencia escolar específica cabría preguntarse ¿qué está sucediendo?, ¿estamos

ante el surgimiento y crecimiento de un fenómeno nuevo, o ante una nueva etiqueta del mismo mal conocido de los *matones* del pasillo? Con este artículo persigo poder responder a algunas de estas preguntas, así como mostrar como la homofobia es un elemento central del acoso escolar en general.

## Para muestra un botón

El pasado día 23 de abril, mientras celebrábamos en mi aula de secundaria el día del libro con una actividad sobre la importancia de la lectura y la mirada crítica sobre la prensa, encontramos la noticia de una chica de 13 años que ha tenido que cambiar de instituto en Sabadel<sup>1</sup> por los ataques homófobos que estaba viviendo. Este bien puede ser un ejemplo de la violencia y el acoso escolar al que hago referencia. En esta noticia tan alarmante encontramos a una chavala que ha vivido toda una serie de vejaciones y agresiones por parte de sus compañeras de catorce años desde el comienzo de curso en octubre. Las medidas tomadas por el IES del Vallés incluían salir antes de clase y evitar que participara en salidas y excursiones, lo cual no impidió que sufriera quemaduras de cigarrillos, fuera obligada a comer tierra y fuera amenazada con navajas.

En mi instituto, como en todos los que conozco, el insulto que más se oye en los pasillos es ‘maricón’. Se trata de intimidar e infravalorar a los compañeros utilizando una forma de humillación que incide en la definición misma de la identidad masculina. También oigo otros como ‘marimacho’, ‘travelo’, ‘nenaza’. ‘bollera’, etc. un sinnúmero de términos que muchas veces emplean sin saber qué significan en realidad. Están señalando la obligación de conformar las normas que colocan a cada uno de los sujetos de esta sociedad dentro de un estrecho margen de actuación. Los hombres han de comportarse conforme a las etiquetas y

pautas que delimitan la masculinidad, y de la misma manera, las mujeres han de comportarse con lo que esta sociedad y este tiempo dicta. El mensaje que lanzamos es claro: cuando rompes las normas, hay un castigo, insultos, aislamiento, vejaciones y todo tipo de humillaciones que son más o menos evidentes y más o menos toleradas por nuestros entornos sociales más inmediatos, como la familia, la escuela, el barrio, el trabajo, etc.

La homofobia y el sexismo se combinan y construyen mutuamente, de manera que se acosa e intimida a los chicos y chicas más vulnerables: por una parte, se persiguen todas las rupturas de género y sexualidad de todos, independientemente de su orientación sexual y género. Por otra parte, se recuerda a los chicos y chicas gays, lesbianas, transexuales y bisexuales que han de esconderse, que han de ocultar partes significativas de sus vidas y que si se muestran tal cual son, pueden ser objeto de el rechazo, aislamiento, burla y acoso.

Las noticias de la prensa que tanto eco están teniendo están reproduciendo el sensacionalismo ya conocido, con el que trata la violencia en general y que distrae de las causas de la misma. Cuando nos fijamos en los detalles morbosos, perdemos de vista que el acoso escolar no es esporádico, sino una intimidación que se mantiene en el tiempo, que no responde a una provocación sino que tiene por objeto mostrar y mantener una relación de poder y que daña tanto a quién la sufre como a quién la produce. Muchos de estos procesos de intimidación se sirven de una persona o personas que obliga a otra u otras a conformar unas normas de género y sexualidad que se entienden como dominantes; con este argumento, estoy llamando vuestra atención sobre una

<sup>1</sup> Arenós, Paloma (2008). Una chica de 13 años cambia de IES por ataques homófobos. La madre denuncia que la quemaron con cigarrillos y le hicieron comer tierra. Colectivos de gays y lesbianas han convocado una manifestación el viernes en Sabadell. La Vanguardia, 23 Abril, 2008. Ver: <http://www.lavanguardia.es/lv24h/20080423/53457464527.html>

forma de acoso, el ‘bullying homofóbico’. Cuando un chico no es tal y como el ideal de varón tiene que ser, se le etiqueta como nena, maricón, o cualquier otra cosa que permita deshumanizarle, y de hecho da igual que sea gay o no, simplemente vale con que el *matón* piense que lo es o lo pudiera ser. Cuando una chica no tiene interés por la belleza e imagen estereotípica que se atribuye a las adolescentes, no pierde la cabeza por los chicos de la forma que se espera de ella o simplemente, tiene otros intereses o *hobbies*, recibe el insulto de marimacho, chicazo, bollera, etc. Sigue dando igual que le gusten las chicas o no, recibe el castigo apropiado para aquellas chicas que rompen con las reglas, de manera que todos y todas saben cuál es el precio de no pertenecer a las normas dominantes.

En el incidente descrito en Sabadel encontramos elementos clave de este uso de la homofobia como parte central del acoso escolar. La alumna en cuestión ha roto con las normas sociales que prescriben heterosexualidad obligatoria; aparece un suceso precipitador, el hallazgo de sus compañeras de una agenda con un corazón dibujado con dos nombres femeninos, que ha justificado su identificación y castigo por sus iguales. Tres denuncias por lesiones a la alumna y una cuarta por amenazas a la madre no han sido suficientes para parar el comportamiento acosador de las compañeras, ante la falta de acción de las autoridades que finalmente han facilitado el traslado de centro como solución al problema. Este hecho pone de manifiesto varias cosas: el acoso escolar no es un fenómeno exclusivamente masculino; la homofobia no se detecta como un problema escolar ante el cual hay que intervenir; la alumna no tiene que ser lesbiana para ser acosada por este motivo;

las instituciones no son capaces de frenar las agresiones ni cuando se producen denuncias ante la policía y finalmente, se está mandando el mensaje de que el problema lo tiene la alumna en particular, quien tiene que cambiar de instituto. El problema parece que no lo tiene el centro, ni el instituto, ni la Concejalía de Educación, ni la sociedad.

### Definir el problema

El término *bullying* es un anglicismo, y literalmente designa al “matón”, y señala las conductas entre iguales que tienen que ver con la intimidación, aislamiento, amenaza, insultos sobre una persona o personas que son señaladas como víctimas (Avilés, 2002). Con los términos ‘Acoso escolar homofóbico’ o ‘*bullying* homofóbico’ nos referimos a aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o “bullies” se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos. El entorno de iguales es consciente de esta situación y permite que suceda, a espaldas de las personas adultas del entorno que desconocen, o que, a su vez, minimizan la situación tomando la decisión de ignorarla, y de esta forma son colaboradores por omisión

de actuación en estas acciones de acoso (Platero y Ceto, 2007: 14).

El acoso contiene un carácter victimizador, con una relación desigual de poder entre las partes que se mantiene en el tiempo, y no son ocasionales. La intimidación entre iguales puede ser física, verbal o relacional, y sucede sin provocación previa por parte de la víctima y demuestra la intencionalidad del agresor o agresores. El carácter continuo y repetido hace que las víctimas no puedan salir por sus propios medios de la situación de acoso, que tiene efectos muy negativos como ansiedad, baja autoestima, depresión, dificultades para la integración en el medio escolar, etc.

Algunos elementos específicos del bullying homofóbico frente a otras formas de acoso escolar son según Belén Molinuelo (2007): “la invisibilización de la educación formal en el sistema educativo; el rechazo familiar o la falta de apoyo específico y explícito ante las sexualidades minoritarias; el contagio del estigma, no sólo para lesbianas, gays, transexuales y bisexuales sino para quienes les apoyan; y la normalización de la homofobia, que provoca una interiorización negativa del autoconcepto”.

Además, el bullying homofóbico es un tipo de violencia entre iguales que tiene algunos elementos comunes con la violencia contra las mujeres o el acoso o *mobbing* laboral: la violencia se utiliza como muestra de poder ante quien tiene pocas posibilidades de defenderse. Estas formas de violencia son posibles por la impunidad, minimización y silencio que las rodea. No son conductas fácilmente identificables, y a menudo pasan desapercibidas para el profesorado, que las confunde con actos de vandalismo. Como apunta José María Avilés en el informe Monbusho (1994), encontramos que

el 50,6% de los padres y madres desconoce que sus hijos e hijas sufren acoso escolar, y el 67,4% se entera por el centro escolar. El profesorado tampoco se entera de la incidencia de este acoso escolar intimidatorio (Byrne, 1994; Monbusho, 1994; Defensor del Pueblo, 1999) y no sabe cómo afrontarlo. Claramente, sólo los casos más graves son detectados: el alumnado necesita saber qué comportamientos son aceptables y qué cauces son los apropiados para acabar con esta situación, ante la cual el profesorado necesita estar sensibilizado y estar especialmente alerta (Defensor del Pueblo, 1999).

Según el informe del Defensor del Pueblo (1999), el entorno conoce que se está produciendo el acoso escolar, y no actúa para pararlo sino que se comporta más agresivamente tras observar un acto de agresión, produciéndose un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios (Avilés, 2002). Influye el miedo a convertirse en una víctima, pero también la pertenencia al grupo cuyos valores se respalda. En este sentido es importante implicar al grupo en el establecimiento de normas claras de comportamiento aceptable, de regulación de las conductas inadecuadas y en la actuación clara ante el acoso escolar.

Tenemos algunos datos aproximados, pero necesitamos saber cuánto de este *bullying* está ligado a la homofobia y al sexismo, que requiere más atención desde la investigación. El 3 de septiembre de 2006, se presentó en el Parlamento Europeo un Informe sobre exclusión social de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (Takács, 2006) en el que se muestran datos alarmantes: más de 700 jóvenes LGTB<sup>2</sup> de 37 paí-

<sup>2</sup> LGTB: Acrónimo para Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales.

ses europeos tomaron parte en el estudio y mostraron que los jóvenes LGTB afrontan muchos prejuicios y discriminación en su vida diaria, donde el 61,2% se enfrenta a discriminación en la escuela, el 51,2% en la vida familiar y el 29,8% en sus círculos de amistades. Del estudio “Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)” (2007) coordinado por José Ignacio Pichardo, conocemos algunos datos que delimitan el impacto del acoso escolar homofóbico. Nos muestra que a pesar de la tolerancia y aceptación de la mayoría de sus entrevistados, un tercio de los jóvenes mantiene actitudes homófobas. Aparecen en este estudio tanto el desconocimiento de las realidades de las minorías sexuales que aparecen como un tema tabú, así como la ausencia de referentes positivos. En su muestra, el 16% de los jóvenes entrevistados se identifica como no heterosexual, éste es un dato relevante para empezar a atisbar una posible población diana vulnerable a este tipo concreto de acoso escolar. Además, aparece que las mujeres se muestran con una actitud más tolerante que los varones; mientras el estudiantado inmigrante socializado en países de origen menos tolerantes parece que contribuyen a sostener actitudes homófobas. Finalmente, los padres y madres aparecen como bastante tolerantes, si bien prefieren abordar estas cuestiones en el seno del hogar.

### **Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid**

En este apartado me gustaría ofrecer algunos testimonios directos de alumnado, profesorado y agentes sociales ante el problema específico del acoso escolar homo-

fóbico. Para ello tomaré parte de nuestro trabajo inserto en el texto “Herramientas para combatir el bullying homofóbico” (2007:187-205), en el cual hicimos una serie de doce entrevistas en la madrileña localidad de Rivas Vaciamadrid, debido a que en este municipio han surgido una serie de experiencias pioneras con respecto a los derechos de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales.

De hecho uno de sus institutos, IES Duque de Rivas, ha sido pionero en el establecimiento de una tutoría donde se tratan de manera específica las experiencias, conflictos, vivencias y dudas de jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales. La iniciativa se planteó como una “deuda pendiente” con un colectivo cuya discriminación se ha invisibilizado e infravalorado. La aprobación del cambio en el Código Civil (2005), que ha permitido el matrimonio entre personas del mismo sexo, sirvió como impulso a la acogida de esta iniciativa, algo que es sintomático del carácter simbólico y legitimador de tal reforma. Sin embargo, la implantación de esta tutoría, pionera en España, no es un hecho aislado a favor del colectivo LGTB en el Ayuntamiento de Rivas. El compromiso social manifestado por los poderes públicos durante décadas ha impulsado acciones positivas para mejorar la situación de colectivos especialmente desfavorecidos, así como la implementación de programas, jornadas, etc., tendentes a la visibilización y al debate acerca de cuestiones que suelen ser secundarias para otros ayuntamientos. Existen, además, antecedentes de interesantes experiencias, como las clases sobre la homosexualidad y adolescencia en todos los institutos públicos en el Ayuntamiento de Leganés (1999-2000); la trayectoria de asociaciones y fundacio-

nes que ofrecen talleres desde principios de los años noventa en toda la Comunidad de Madrid, etc. Así, exposiciones de carteles en torno al acoso escolar, actividades que giran alrededor de la multiculturalidad o la realidad de las personas con discapacidad, son experiencias consolidadas en este Ayuntamiento. Así, la tutoría promovida por el Instituto Duque de Rivas, alabada por COGAM y Fundación Triángulo, no hace sino poner un nuevo peldaño en las políticas sociales de esta localidad.

El objetivo, pues, de este epígrafe es responder a algunas preguntas comunes en torno a la homofobia en el sistema educativo: ¿hasta qué punto se habla abiertamente de la sexualidad, y concretamente de las homosexualidades, en secundaria?; ¿se siguen invisibilizando las sexualidades no normativas o vivimos un momento de cambios?; ¿existe un entorno social propicio para la libre expresión de las identidades sexuales o siguen existiendo tácticas de control social? A estas y otras preguntas trataremos de dar respuesta a partir de los testimonios recogidos de jóvenes residentes en la localidad, así como de profesorado de enseñanza secundaria y profesionales de la educación no formal que desarrolla su actividad profesional actualmente en Rivas.

Entre los jóvenes entrevistados en 2006/7, que estaban realizando o ya han terminado sus estudios de secundaria y que tenían entre los 17 y los 22 años, existe una percepción de que está habiendo un proceso de cambio en torno al tratamiento de la sexualidad en la educación secundaria. Sin embargo, definen su propia experiencia alrededor de la educación afectivo-sexual y de la orientación sexual en los colegios e institutos en torno a dos ejes explicativos: la invisibilidad de las sexualidades no nor-

mativas y la precaria educación sexual recibida. Úrsula, de 22 años, afirma claramente que la “educación sexual era un tema absolutamente vetado en las clases”, denuncia su inexistencia como una materia más del currículum educativo. La sexualidad como tema tabú, del que se huía de las aulas.

Curro, de la misma edad, gay y activista en cuestiones políticas y sociales, explicita que tal invisibilidad tenía como sustento la presunción de lo que él denomina “*heterosexualidad dictatorial*”; es decir, el entendimiento de que la educación en torno a las formas plurales de vivir la sexualidad era innecesaria, puesto que se defendía implícitamente una única manera válida de orientar las relaciones afectivosexuales.

Por tanto, y siempre en palabras del propio Curro, el despliegue de una “mirada heterosexual” generaba discriminaciones sutiles e invisibles, que llegaban a condenar socialmente y etiquetar negativamente a jóvenes con sexualidades no normativas. Esta opinión es avalada también por Alex, de 18 años, gay y participante en la tutoría LGTB del Instituto Duque de Rivas; afirma que la educación sexual giraba sobre el eje de un único modelo de familia (“el padre y la madre, el niño y la niña”), olvidando cualesquiera otros modelos más allá del heterosexual. Martín, de 17 años, colombiano y también asistente a la tutoría sobre diversidad sexual, subraya la dificultad de abordar estos temas en un entorno como el colombiano “mucho más cerrado, con una evolución muy distinta a la española”.

Todo esto fue vivido por Úrsula, una chica bisexual, con un fuerte sentimiento de pertenecer a las “otras”, esto es, a las “raras”, lo que se podía llegar a manifestar en insultos explícitos (“bolleras”, “marimachos”). Además, ella misma resalta que el contex-

to era de fuerte uniformización del grupo al que se pertenecía (ropa, actitudes...), principal mecanismo de identificación y de creación de redes de solidaridad; este hecho profundizó su sentimiento de “no lugar” y de “no encajar en ningún sitio”. La caracterización de ciertos colectivos como “diferentes” y “separados” de lo que se considera socialmente la normalidad supone los cimientos de potenciales discriminaciones. De esta forma, un primer elemento destacable de los testimonios recogidos es la vivencia de la heterosexualidad obligatoria como única forma válida de comportamiento sexual. A ello se une una fuerte rigidez en torno a los roles de género; como declara Úrsula, no era una cuestión de ser lesbiana o bisexual, sino en un sentido más amplio comportarse de forma diferente a lo que dictan los roles tradicionales de género. Curro vivió su homosexualidad durante la adolescencia en este mismo contexto. Los cánones de la “mirada heterosexual” le impidieron encontrar su sitio en su grupo de iguales, por lo que se veía a sí mismo como un “ser asexual durante su adolescencia”.

Reafirma que las violencias cometidas se caracterizaban por una gran sutileza, únicamente rota por la “violencia verbal”, cuyo objetivo de nuevo era marcar diferencia y construir jerarquías, donde el dominio y la legitimidad seguían recayendo sobre el modelo heterosexual. La consecuencia, por tanto, no era otra que la ausencia de libertad para mostrar abiertamente la orientación sexual y el miedo subsiguiente al rechazo, los insultos, las agresiones y la soledad.

Coherentemente con el entendimiento de la sexualidad como una vivencia netamente heterosexual, la educación sexual se orientaba fuertemente a la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de trans-

misión sexual. Como afirma Curro, “sobre la sexualidad pesaba el riesgo, el peligro, olvidando la vertiente creativa, relacional, de expresión de la identidad que la sexualidad lleva implícita”. La idea de la heterosexualidad obligatoria ha cimentado un modelo de sexualidad monógamo y reproductor, donde la idea que se ha resaltado es el peligro que potencialmente acompaña a la sexualidad, bajo el velo de criterios religiosos o morales. Por ello, clases sobre “cómo poner un preservativo” se consideraban modelos avanzados de educación sexual, cuando de hecho consolidaban la idea mayoritaria del modelo heterosexual como único modelo legítimo y valioso. Así, Curro resalta que echó de menos un modelo que enfatizara que “la sexualidad es algo sano y una forma más de expresión”. Este último hecho conecta con la discriminación desde el propio profesorado de las sexualidades no normativas. Úrsula destaca el recuerdo de una profesora con actitudes fuertemente homófobas que se plasmaban en miradas, comentarios, que no sólo ridiculizaban al alumnado homosexual sino que coartaban la libre expresión de las orientaciones sexuales por parte del resto. Este hecho es especialmente sangrante en el caso de Martín, procedente de un colegio franciscano en Colombia, sin ningún tipo de sensibilidad hacia temas que desbordaran la “vida heterosexual”.

Por su parte, Curro enfatiza que es la propia invisibilización y la falta de espontaneidad una importante variable de la discriminación y la violencia homófoba sutil. Una idea común en los jóvenes entrevistados es que ahora la situación es mejor que cuando ellos fueron estudiantes de secundaria o en un pasado reciente y, que en general, se pueden percibir patrones de cambio. Alex

afirma que las cosas han cambiado mucho, especialmente por la reciente aprobación de leyes que han generado un clima de corrección y mayor tolerancia, que asientan la idea de que “ya toca hablar de esto”. Además, los medios de comunicación también han jugado un importante papel, especialmente, en lo que se refiere a la creación de referentes para el colectivo gay, elemento catalizador de una mayor visibilidad y aceptación social. No obstante, este hecho es un arma de doble filo a los ojos de Alex: “Parece que los homosexuales somos seres asexuados, como peluchines monos, sin sexualidad, sin fantasías sexuales...” Curro destaca que pueden encontrarse patrones de cambio, pero las violencias sutiles siguen manifestándose en miradas, actitudes, que enjuician aquello que se sigue considerando diferente, tanto en la esfera educativa como social:

“Ayer mismo llevaba la camiseta esta del orgullo de 'Orgullo es protesta', eh, fui a... Voy por las mañanas a desayunar con unos compañeros de trabajo y tal, y entramos en la cafetería donde vamos y, bueno, es una zona que está como de obras y había un grupo de albañiles, sentados y tal, y no me dijeron nada, pero yo noté como un silencio sepulcral según entré y un montón de cabezas volviéndose hacia mi camiseta (...) sí que se volvieron, vamos, y hubo ahí un par de minutos como de...”

Martín lo expresa claramente: “El problema es el machismo: la consideración de la superioridad del hombre sobre la mujer, el hecho de que los hombres no pueden llorar porque eso es de mujeres, si te caes hay que levantarse, es lo propio de hombres...”.

Por tanto, como venimos notando, no es tanto un problema de orientación y prácticas sexuales como de ruptura de los rígidos

roles tradicionales y de la persistencia de una mirada social heterosexual, que condena y considera amenazante “lo diferente”.

María se declara lesbiana y subraya esta idea afirmando que “se está transformando lo que supone ser un hombre y una mujer, con la metrosexualidad y las mujeres agresivas, pero se sigue asumiendo que eres heterosexual hasta que se demuestre lo contrario”.

Sin embargo, ¿hasta qué punto persisten discursos que invisibilizan las problemáticas del colectivo LGTB o que no comprenden en su complejidad las situaciones específicas que lo atraviesan? Es interesante en este sentido el testimonio de un profesor de matemáticas de un Instituto de Secundaria de Rivas. Este profesor afirma que no existe violencia verbal, agresiones u otro tipo de conductas homófobas en su Instituto. Una vez que ponemos nombre a la homofobia y la sexualidad, ese y otros profesores pueden identificar algunos incidentes que están vinculados a la sexualidad del alumnado, y que visiblemente, han sido minimizados. Este mismo profesor no subraya las discriminaciones específicas del alumnado LGTB sino que alude vagamente a que tales discriminaciones se sufren por todos aquellos “que rompen los patrones”, lo que constituye un lenguaje neutral en términos de género y orientación sexual. De hecho, en este otro instituto, el problema que recibe más interés es la multiculturalidad y desde ahí abordan los incidentes que suceden. Se produce una minimización e invisibilidad de la discriminación basada en el género y la orientación sexual. Por su parte, Paloma, en calidad de educadora social, afirma que “la educación, al resistirse a abordar la sexualidad, está enseñándonos que es algo menos importante, de lo que se

habla con los iguales en el patio, pero no en el grupo con los adultos. Cuando se habla de sexualidad se hace en clave de problema, al abordar las enfermedades, embarazos no deseados, reforzando la idea de que la sexualidad puede ser algo con consecuencias negativas, en lugar de abordarlo desde las relaciones interpersonales y la afectividad”.

Desde otro punto de vista, los testimonios de los y las jóvenes enfatizan que Rivas es una localidad pequeña (“aquí nos conocemos todos”), lo que refuerza el control social. Úrsula destaca que sigue existiendo ese miedo inconsciente de “a ver si me va a ver el padre de no sé quién...”, que continúa estimulando el miedo a la libre expresión de la orientación sexual. Alex confirma esta opinión: “El entorno es bastante receptivo, pero aun así no es fácil, especialmente en la familia; por ejemplo, aunque mis padres han aceptado bien que sea gay, no les gusta nada que salga en los medios de comunicación”. Por su parte, Curro asocia el pequeño tamaño de la localidad y la persistencia de mentalidades tradicionales al hecho de que los jóvenes no heterosexuales carezcan de espacios de socialización y de referencia propios, lo que en su opinión da lugar a la “huida a Chueca”, donde paradójicamente ha conocido a otros jóvenes gays de Rivas. Siguiendo con esta argumentación, Alex y Martín enfatizan las dificultades de encontrar lugares de socialización donde sentirse cómodos para expresar su orientación sexual libremente “sin malas caras ni expresiones de asco”. Aunque Alex forma parte de un grupo scout donde afirma que no ha tenido ningún problema a la hora de mostrar abiertamente su homosexualidad, expresa las dificultades de acceder a bares o discotecas de ambiente “donde no hay

sesión light”, lugares vetados para menores de edad: “No se puede ser menor de edad y gay”. Martín, de 17 años afirma que “siendo menor de edad, te sientes el pequeñito, el bebé”, lo que queda corroborado por Alex.

Ambos subrayan la inexistencia de lugares de socialización gay para jóvenes, más allá de los locales y bares a los que no pueden entrar por ser menores de edad. Otro de los aspectos que se desprenden de los testimonios recogidos es la heterogeneidad de las vivencias dentro del propio colectivo LGTB. Curro señala que la situación vivida por las jóvenes lesbianas es peor que la de los chicos gays, pues como él mismo afirma, “pesa sobre ellas la doble discriminación” (mujeres y lesbianas), lo cual reafirma María diciendo que “parece que lo dices por el morbo, no te toman muy en serio y de hecho es difícil conocer otras lesbianas como tú”. También Alex comparte esta opinión: “Entre las chicas se acepta mucho peor; además, las lesbianas están mucho más invisibilizadas”. Úrsula, que es bisexual, también hace hincapié en la incomprensión y en el rechazo que ha sufrido por parte de miembros del propio colectivo LGTB: “Me decían que era una lesbiana frustrada o una hetero que iba de guay”. Algo parecido le sucedió a Alex: “Al principio, me sentía bisexual y la gente no lo aceptaba, me encajaban en la homosexualidad”; a su vez, considera que la peor situación es la que les toca vivir a las personas transexuales: “Cuando fui a ver a Psicosis González, la gente no lo entendía, me decían: “Pero es un chico...”, “no lo entendían”. Este hecho es sintomático de las propias jerarquías de las orientaciones sexuales no normativas, que se construyen a veces por parte de los subgrupos dotados

de mayor poder, legitimidad o visibilidad. Evidentemente, en nuestros días se están normalizando los referentes homosexuales, pero las mujeres lesbianas que conocemos siguen cubiertas por un cierto aire de caricatura o demonización, mientras que la sociedad tiene un reto pendiente con las personas bisexuales y transexuales. Se constata una vez más cómo la construcción de categorías sexuales es un acto puramente cultural y que dentro de un colectivo específico, como el LGTB, se siguen reproduciendo jerarquías y modelos legítimos e ilegítimos de comportamiento sexual. Como denuncia Úrsula, “no es que esté en medio”, sino que la bisexualidad es una forma independiente y autónoma de comportamiento sexual. La falta de legitimidad de ciertas orientaciones sexuales da lugar a que muchos jóvenes no quieran tomar partido en lo que a su sexualidad se refiere; Úrsula comparte que existe una cierta “*asexualidad*” como forma de supervivencia social, que tiene como contrapartida una merma de la libertad de expresión y una limitación de su sexualidad.

### **Algunas ideas clave para la intervención**

Es importante decidirse a abordar la educación sexual tanto en la familia como en la escuela -en todos sus ciclos- desde una mirada inclusiva, democratizadora y ciudadana, incidiendo en tres aspectos: los contenidos, las actitudes y habilidades. Por una parte necesitamos formarnos y adquirir los conceptos y contenidos generales sobre la construcción social de la sexualidad y sus conceptos clave. Sin embargo, tener acceso a una formación sobre sexualidad no es suficiente, de hecho somos testigos de cómo las charlas sobre infecciones de transmisión sexual, la menstruación o la reproducción

no han hecho por sí solas que desaparezcan el embarazo adolescente no deseado o el contagio de Infecciones de Transmisión Sexual. Es vital ofrecer información que incluyan la homosexualidad, el lesbianismo y la transexualidad como formas de orientación sexual posibles o de identidad de género entre otras posibles, pero además y muy importante que esta información se traduzca en un cambio en las actitudes de rechazo y discriminación a lesbianas, gays, bisexuales o transexuales o quienes son identificados como tales. Como dice Sonia Soriano: “Es imposible sentir respeto si no se tiene información necesaria, pero tampoco se puede hacer frente a la homofobia si no se desarrollan las habilidades necesarias” (2004:10).

La escuela necesita abordar tanto los distintos roles de mujeres y hombres en la sociedad, como la educación sexual en general y la diversidad sexual en concreto. Actualmente, no encontramos en el currículum referencias a la sexualidad, no hablamos de lesbianismo, homosexualidad, bisexualidad ni transexualidad. Al no hacerlo estamos transmitiendo que es un tema tabú, que no es tan importante como otros que sí enseña la escuela, y que los valores asociados a los varones y la heterosexualidad son los dominantes, hasta el punto que parecen neutrales. Al no educar sobre la diversidad sexual ya estamos transmitiendo valores y trasladando conocimientos, que están teñidos de sexismo y homofobia. No estamos reconociendo este problema ni estamos actuando de forma específica ante un problema concreto, la discriminación y el acoso escolar homofóbico. No es de extrañar que parte del alumnado perciba que han de mantener las normas sociales, que funcionen de hecho como policías de sexo

y género y contribuyan a mantener los valores dominantes, a través de un comportamiento abusivo. Nos alarmamos por las consecuencias del acoso escolar pero no nos escandalizamos por las causas del mismo: cuando no hablamos de la diversidad sexual y no reconocemos la discriminación específica de las mujeres, de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales y de otras personas que viven formas concretas de exclusión social, estamos contribuyendo a mantener la discriminación que permite el acoso escolar.

La alarma social que provocan los casos de bullying que aparecen en prensa ha de servirnos para actuar, para asumir la responsabilidad profesional y política que se requiere. Necesitamos políticas activas que introduzcan educación sexual en el currículum, que aborden los problemas específicos que causan tanto la homofobia como el sexismo en todos los ámbitos de la vida y que estas políticas puedan entenderlas de forma conjunta, analizando y actuando ante el heterosexismo. Estos casos propios de los entornos escolares no son diferentes de la discriminación en el trabajo, en el barrio, en la sociedad en general y necesitamos vacunar a chicos y chicas para actuar de acuerdo con los valores de la ciudadanía, la democracia y los derechos humanos en sus vidas adultas.

### **Orientaciones para los y las profesionales**

Es importante conocer las necesidades informativas y formativas de nuestros grupos de intervención con jóvenes y personas adultas, tanto en el aula de secundaria como en otros contextos de intervención sociocomunitaria. No sólo tenemos que adaptar los materiales y acciones a la edad y caracterís-

ticas del grupo, sino que además, debemos tener en cuenta los contextos culturales y sociales concretos en los que intervenimos. Obviamente, no serán iguales sus necesidades en entornos rurales que urbanos, si hay necesidades educativas especiales, si surgen en el grupo otras cuestiones ligadas a desigualdades estructurales como género, etnia, religión, discapacidad, etc.

En cuanto a nosotros y nosotras como profesionales de intervención social, madres y padres, necesitamos tener una *actitud abierta y dialogante* con el grupo de intervención, una actitud nutrida por contenidos formativos y conocimientos específicos sobre la sexualidad y su construcción social que faciliten el trabajo en equipo con todos los y las profesionales de la intervención socio-educativa.

En general, en la intervención con chicos, chicas y jóvenes adultos, nos encontramos con (Platero y Ceto, 2007):

- La necesidad de ofrecer información sobre sexualidad, género y orientación sexual que rompa con los mitos e ideas erróneas. Utilizan muchos términos cuya definición no siempre conocen, siendo su principal fuente de información e influencia el grupo de iguales (Por ejemplo, confunden la transexualidad con la homosexualidad y el travestismo).
- Es frecuente encontrar actitudes negativas y/o de resistencia frente a la diversidad del alumnado, que incluye específicamente todas las formas de homofobia y sexismo. Es común además mostrar una actitud ambivalente frente a la diversidad, en las que la deseabilidad social hace que los y las adolescentes muestren tanto actitudes de aceptación y al tiempo de rechazo según sea su contexto más o menos

inclusivo (Ver el trabajo de Julia Gómez y Maite Sánchez, 2007).

- Una necesidad de promover una valoración positiva de las diferentes formas de expresión del deseo y la identidad, como son la homosexualidad, el lesbianismo, la transexualidad y la bisexualidad, así como todos los valores igualitarios asociados al género y nuevas formas de masculinidad.
- La falta de difusión de los derechos y obligaciones de la comunidad educativa y la ciudadanía en el ejercicio libre de su sexualidad. No sólo en el contexto de la Educación para la Ciudadanía, sino en todas aquellos ciclos y contenidos que posibiliten la intervención, por todas las partes implicadas en la comunidad educativa.
- Las necesidades de los equipos docentes y educativos en su labor diaria frente a las instituciones y las personas jóvenes y adultas con las que trabajan, que carecen de herramientas suficientes para poder responder a todas las necesidades, incluidas la atención a las minorías sexuales.
- La necesidad de trabajo en red de diferentes profesionales de la educación y la intervención social, con diferentes enfoques y actuaciones sobre la sexualidad en su trabajo con personas jóvenes y adultas.

### Algunas conclusiones

Como profesionales de la intervención sociocomunitaria tenemos una responsabilidad clara ante el acoso escolar y el bullying homofóbico: no podemos pensar que se trata del problema de otras personas, que en mi centro no sucede, que “mi niño no es así, no sería capaz”. El cambio

radica en empezar por una misma, de manera que tenemos que reflexionar sobre cómo actuamos y qué decimos sobre la sexualidad, para poder darnos cuenta que la pelota está en nuestro tejado, que hoy es el mejor día para abordar las cuestiones relativas a la sexualidad que surgen en el aula y fuera de ella.

Pensemos que los y las adolescentes se encuentran en un mundo paradójico y en constante evolución: por una parte existe una gran invisibilidad de la educación sexual en su formación, con los miedos constantes de las personas adultas a abordar estos temas y al mismo tiempo, emitiendo constantes valoraciones sobre lo que está bien y mal. Por otra parte, un mundo que está lleno de referencias a la sexualidad y al sexo, de forma indiscriminada, con fuentes infinitas de información, como son las nuevas tecnologías de la comunicación y con pocas pautas sobre cómo distinguir lo relevante. Tienen los mismos problemas de antes, de falta de conocimientos y de apoyo, de saber a quién acudir y saber más, de una interlocución y por otra parte, de una oferta infinita de información que está ligada al porno, al consumo, a una visión de la homosexualidad que poco tiene que ver con lo cotidiano.

Tenemos la responsabilidad de ofrecer los valores, conocimientos y referencias que les permitan a los adolescentes y jóvenes adultos crecer y pensar de forma autónoma, para tomar las mejores decisiones. Es nuestra responsabilidad facilitar las habilidades y recursos para enfrentarse al acoso escolar y bullying homofóbico que tanto nos alarma.

## Bibliografía

Avilés Martínez, José María (2002). Bullying. Intimidación y maltrato entre alumnos, STEESEILAS.

Avilés Martínez, José María (2002b). La intimidación y el maltrato entre iguales en la E.S.O. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid.

Becerra, Juanjo (2006). El Gobierno tiene datos similares a los nuestros sobre bullying, *El Mundo, Campus*, 8 de noviembre 2006: 7.

Byrne, B. (1994), Bullies and victims in a school setting with reference in to some Dublin schools, *Irish Journal of Psychology* 15(4): 574-586.

Defensor del Pueblo (1999). Informe del defensor del pueblo sobre el acoso escolar, Madrid.

Díaz-Aguado, María Jesús (2005). El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia, Madrid: Comunidad de Madrid.

Gómez Mirón, Julia y Sánchez García, Maite (2007). Las diferentes miradas de las y los adolescentes de puente de Vallecas sobre la homosexualidad. Curso de Experto en Políticas Sociales de Infancia. Trabajo Inédito.

Martín Seoane, G.; Pulido Valero, R.; Vera Gomez, R. (2005). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid: Análisis y posibilidades de intervención. Madrid: Premio de Psicología del Colegio Oficial de Psicólogos.

Molinuevo, Belen (2007). Especificidad del Acoso Escolar por Homofobia. Curso *El Sexo y El Amor no son de un solo color*, CCOO, Madrid.

Monbusho (Ministry of Education) (1994), The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education. Tokyo: Ministry of Education.

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

Pichardo J. I. et al. (2007). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria). Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales; Ayto. de Coslada (Madrid) y Ayto. de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria).

Platero, Raquel y Gómez, Emilio (2007). Herramientas para combatir el bullying homofóbico. Madrid: Talasa.

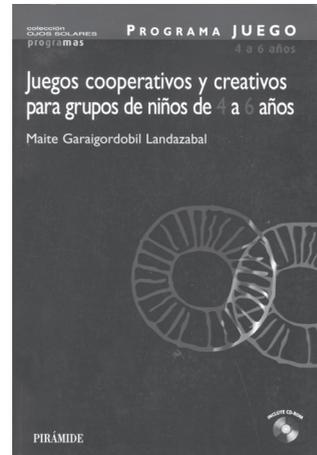
Soriano, Sonia (2004). Adolescentes gays y lesbianas en el ámbito educativo: análisis de la realidad y líneas generales para una propuesta educativa, *Orientaciones*, 8.

Takács, Judit (2006). Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe (LGBT). ILGA-Europe and IGLYO. Accesible en la web de ILGA: <http://www.ilga-europe.org/europe/publications>.

Fecha de recepción: 12/07/2008  
Fecha de aceptación: 16/10/2008

No es tarea fácil encontrar manuales en los que de forma clara, sencilla, directa y práctica se ofrezca a los lectores una visión aplicada acerca de un tema tan específico como el que aquí se presenta. Sin embargo, el libro que hoy llega a nuestras manos cumple, a mi modo de ver, con dos requisitos fundamentales para su rápida lectura: la sencillez y la claridad. Dentro del estudio de los juegos cooperativos, Maite Garaigordobil, la autora, es un referente desde hace años. Con este manual completa una serie de obras acerca de su ya conocido "Programa Juego". El eje central de este programa son los juegos cooperativos. Con ellos se consigue que la competitividad deje de ser un objetivo prioritario en los niños dejando paso a diferentes conductas de ayuda y cooperación. El Programa Juego incluía ya cuatro manuales: el primero de ellos abarca el contenido teórico del programa. Los otros presentan distintos programas de juego cooperativo para niños de diversas edades: juegos cooperativos para niños de 6 a 8 años, de 8 a 10 años y de 10 a 12 años. Es por ello que este libro cierra el Programa Juego, ya que incluye el marco de edad de 4 a 6 años. En el primer capítulo del libro se describe detalladamente el programa de intervención para poner en práctica los diferentes juegos y que tiene como objetivos prioritarios "*potenciar el desarrollo integral de niños sin dificultades de crecimiento*" e "*integrar a niños con dificultades de integración*" (pp.26). El programa de intervención incluye una sesión semanal de juegos cooperativos durante todo el curso escolar, y se ha validado a nivel experimental. El manual incluye un total de 140 juegos distribuidos en dos grandes grupos: Los juegos de comunicación y conducta prosocial y los juegos de creatividad, indicando en los mismos los diferentes grados de dificultad. Respecto a los juegos de comunicación y conducta prosocial se distribuyen en el manual en tres categorías: juegos de comunicación y cohesión grupal, juegos de ayuda y confianza y, por último, juegos de cooperación. Por otra parte, se presentan los juegos que potencian la creatividad en los niños. Éstos han sido clasificados en el libro en cuatro categorías claramente diferenciadas: Juegos de creatividad verbal, juegos de creatividad dramática, juegos de gráfico-figurativos y juegos de creatividad plástico-figurativa.

## Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años



Autora: Maite Garaigordobil Landazabal  
 Editorial: Pirámide. Colección Ojos Solares (2007)

Cada uno de los juegos cooperativos se presenta en una ficha donde se reflejan exhaustivamente, entre otros, los objetivos que se persiguen, la descripción de la actividad, las preguntas para realizar un posterior debate, los materiales y el tiempo que se necesita para ponerlo en práctica. Estos aspectos pueden ser de gran utilidad para los profesionales que deseen poner en práctica el programa, ya que les permite organizar fácilmente las sesiones de trabajo.

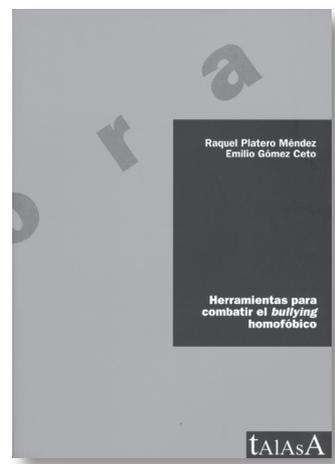
La obra incluye también diferentes instrumentos de evaluación y un CD con los materiales del programa, concluyendo con una extensa bibliografía acerca de los juegos cooperativos, la conducta prosocial y desarrollo psicológico de los niños.

Este manual es práctico, ventajoso, creativo y además consigue aunar la investigación más aplicada con la realidad social, ofreciendo a los profesionales del contexto escolar y educativo una herramienta esencial y primordial para el trabajo con los niños.

Por Eva León Zarceño

Departamento de Psicología de la Salud  
 Universidad Miguel Hernández de Elche

## Herramientas para combatir el bullying homofóbico



Las distintas manifestaciones de violencia que perturban la convivencia en los centros educativos y el acoso escolar (*bullying*) preocupan enormemente tanto a la sociedad en general como a los profesionales directamente implicados en la educación. Muestra de ello, es el incremento en el número de publicaciones que abordan esta problemática desde muy diferentes perspectivas. En la mayor parte de los casos, se incide sobre los tipos de maltrato, el perfil de la víctima y del agresor, los factores desencadenantes y las consecuencias, junto con el desarrollo de programas de detección, prevención y resolución de conflictos.

Raquel Platero y Emilio Gómez presentan un aspecto del acoso escolar: el *bullying* homofóbico, que habitualmente no aparece recogido de manera específica por las investigaciones sobre el tema. Tal como destaca Álvaro Marchesi en el prólogo, “el maltrato entre iguales que centra sus ataques en la orientación sexual de determinados alumnos es una acción agresiva que bloquea el desarrollo afectivo y social de los alumnos, la convivencia entre iguales y la libertad para construir la propia personalidad”.

El objetivo de esta publicación es ofrecer una guía didáctica con materiales actualizados que sirvan para tratar la sexualidad, incluyendo la realidad de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. Su principal aportación es plantear una serie de orientaciones útiles para la intervención en el ámbito escolar, en las aulas y en otros contextos educativos no formales.

El libro está estructurado en seis grandes capítulos. Cada uno de las cuales consta de un apartado teórico diseñado para el profesorado, cinco unidades didácticas con actividades y una bibliografía específica. De este modo, en los dos primeros se aborda la visión general de la sexualidad y su construcción social para ir adentrándose, ya en el tercer capítulo, en “las homosexualidades y las heterosexualidades” desde una perspectiva amplia, evitando el uso reduccionista de etiquetas cerradas.

El entorno escolar es el lugar de encuentro y “espejo de la realidad microsociedad donde se reproducen los estereotipos, etiquetas y prejuicios de nuestra sociedad”. Así, a lo largo del capítulo cuarto ambos autores plantean un enfoque positivo de la diversidad con la aceptación del derecho a la diferencia. Se revisan algunas estrategias de intervención ante el acoso escolar homofóbico. Especialmente interesante es la inclusión de una actividad dirigida a personas adultas (madres, padres y educadores).

El quinto capítulo repasa la historia y la evolución de los derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGTB). Se recogen los hechos más relevantes, tanto en el terreno legislativo como desde

Autores: Raquel Platero Méndez y Emilio Gómez Ceto  
 Editorial: Talasa Ediciones. 1ª edición: abril 2007; 2ª edición: mayo 2008

el ámbito reivindicativo de los distintos colectivos. También se analiza el incremento de la visibilidad de lesbianas y gays en los medios de comunicación.

El último capítulo se centra en la historia del movimiento LGTB en Madrid. Se presenta asimismo una serie de experiencias pioneras en la localidad de Rivas Vaciamadrid, tales como el desarrollo de la “tutoría LGTB” en el Instituto Duque de Rivas, que supone un “espacio dedicado especialmente a la atención a jóvenes cuya sexualidad se considera no normativa”.

Como principales aciertos de esta publicación, cabría destacar la elaboración y recopilación de materiales, tanto de consulta para el profesorado y educadores como para su aplicación en el aula a fin de abordar aspectos muy frecuentemente olvidados en la educación sexual y en la práctica educativa: la existencia de adolescentes y jóvenes que no pueden vivir su sexualidad abiertamente y que a menudo son objeto de acoso, burlas y violencia por sus iguales.

Por: *Chelo Claramunt Busó*  
 Gabinete Psicotécnico Municipal de Torrent

*Informació Psicològica* acceptarà para su publicació treballs de orientació científic-profesional en los diversos àmbits de aplicació de la Psicologia.

## treballs originals

Todos los artículos deberán ser inéditos.

El autor cede los derechos de publicación a *Informació Psicològica*, indicando expresamente que el trabajo no ha sido enviado a otras publicaciones.

El idioma de los artículos será en una de las lenguas oficiales de la CV o en inglés.

Los originales se remitirán a la Secretaría de Redacción en formato electrónico con letra Times New Roman a doble espacio, tamaño 12, por una sola cara y en formato DIN A-4, numerados en el ángulo superior derecho.

Su extensión no excederá de 18 páginas y se admitirán hasta seis figuras y seis tablas.

En la primera página se indicará: título del artículo, nombre y apellidos de los autores, nombre completo del centro y dirección del mismo, así como la dirección para la correspondencia.

Se podrán presentar un máximo de seis gráficas en tinta negra (formato 9x12 o múltiplo) numeradas como figuras.

Se incluirá un resumen y palabras clave en el idioma del artículo y en inglés.

Las referencias bibliográficas y las citas de libros y artículos seguirán las normas internacionales de la APA. Ejemplos:

Bayes, R. (2001) *Psicología del sufrimiento y de la muerte*. Barcelona: Martínez Roca.

Calvete, E. y Villa, A. (2000) Burnout y síntomas psicológicos. Modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6 (1), 117-130.

Burns, L.H. (1999) Sexual Counseling and Infertility. En L. H. Burns (Ed) *Infertility counseling: A comprehensive handbook for clinicians*. New York: Parthenon Publishing Group.

Por su parte, en la sección Praxis tienen cabida un rango heterogéneo de trabajos como son: casos clínicos específicos, exposición de técnicas terapéuticas, descripción de métodos de trabajo, revisión de prácticas clínicas e incluso otros contenidos que tengan como finalidad comunicar un saber práctico o aplicado.

## artículos breves

En esta sección se publican artículos que presenten resultados originales preliminares o parciales sobre trabajos de investigación, experiencias piloto, programas preventivos o comunitarios, series clínicas de suficiente interés, etc. y que requieran de una rápida difusión.

El artículo deberá ser comprensible en su totalidad sin necesidad de tener que recurrir a otras fuentes.

La presentación deberá cumplir con las mismas normas de contenido y con el estándar de rigor científico de los trabajos de mayor extensión. Se seguirán las normas de publicación generales de la Revista, salvo que la extensión será de aproximadamente 6/8 hojas, dos cuadros o figuras, un resumen no mayor de 100 palabras y un máximo de 10 citas bibliográficas.

## proceso de aceptación de los originales

La Revista sigue un proceso de evaluación acreditado y regular con cada trabajo que llega a la redacción –evaluación por pares (externos y anónimos)-. Los evaluadores son miembros del Comité Editorial, expertos en el tema tratado e independientes, que emiten su revisión sobre el estado del trabajo mediante un protocolo de actuación. Finalmente, la Dirección de la Revista juzga sobre la conveniencia de su publicación, propuesta de modificación o, en su caso, rechazo del original, lo cual es comunicado al autor/es por escrito.

Si el trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de impresión y reproducción por cualquier forma y medio son del editor, aunque se atenderá cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Los originales se remitirán a la Secretaria de Redacción de la revista *Informació Psicològica*: Col.legi Oficial de Psicòlegs. c/Comte d'Olocau, 1. 46003 Valencia o a la dirección electrónica: [revistaip@cop-cv.org](mailto:revistaip@cop-cv.org)

## crítica de artículos, revistas y libros

La Revista publicará reseña crítica de los libros recibidos que considere oportunos.

Una vez publicada la crítica se enviará ejemplar de la misma al autor o dirección de la editorial.