

VICTIMIZACIÓN PERCIBIDA Y *BULLYING* Factores diferenciales entre víctimas

José María Avilés Martínez

José María Avilés Martínez es profesor en el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y profesor de Psicología y Pedagogía en Educación Secundaria Obligatoria en el IES Parquesol de Valladolid.

Introducción

El maltrato entre iguales y sus consecuencias son hoy un reto para la convivencia escolar en las instituciones educativas. Sin duda, el *bullying* ya es un

contenido sólido del que se ocupan los profesionales de la educación, más allá de modas u oportunismos.

Estos años ha habido multitud de investigaciones que se han ocupado del fenómeno (Defensor del pueblo, 1999 y 2007; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999). Algunas resaltan la importancia de los roles que los participantes ocupan en el grupo en un momento determinado (Salmivalli et al., 1996), y los que se consolidan mientras que las situaciones grupales no cambian (Sullivan, 2004). Hablamos de perfiles principales: agresores/as, víctimas, testigos o perfiles mixtos (agresores/as agredidos/as, víctimas agresoras); y de otros secundarios: ayudantes del agresor/a, defensores de la víctima, adultos/as (Avilés, 2006a). Sin embargo, también admitimos que no hay perfiles puros y que adoptan diversidad a partir de los individuos y las circunstancias. De ahí la importancia de valorar las diferencias entre perfiles (Avilés, 2006b; Lee, 2004) y dentro de ellos. Si cabe, eso es más importante en las víctimas (Filkenor, Ormrod, Turner y Hamby, 2005) por las consecuencias que les supone el *bullying*.

No hay un tipo único de víctima (pasiva, provocativa, agresiva, reactiva, etc.), ni permanecen siempre en esa situación (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz, 2005). Es necesario considerar sus diferencias respecto al estatus en el grupo (Elliot, Cunningham, Linder, Colangelo y

Gross, 2005; López y Dubois, 2005), la gestión emocional que hacen (Menesini, 1999), la duración de su maltrato, la explicación que dan de lo que les pasa (Graham y Juvonen, 1998) o el afrontamiento que hacen del *bullying* y las consecuencias que les supone (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004). Muchas investigaciones señalan que las víctimas no tienen amigos en la escuela y gestionan mal sus relaciones interpersonales, lo que las sitúa en posiciones desfavorables, alimentando la posibilidad de convertirse en blancos (Rigby, 2002). Se indican déficits en su defensa emocional ante los hechos, por las interpretaciones y juicios que construyen, las reacciones que automatizan y la falta de control que tienen sobre ellas (Matamala y Huerta, 2005). También son particulares las atribuciones causales que hacen (Avilés, 2006b) respecto a otros perfiles, incluso en ámbitos culturales diferentes (Avilés y Mascarenhas, 2007). Entre ellas, son comunes la ansiedad anticipatoria (Sharp, 1997) y cierta falta de comunicación de lo que les pasa (Mishna y Alagia, 2005), aunque diferencias en este terreno, permitirían valorar posibles factores de sostén de ese silencio. Por último, las diferentes estrategias de afrontamiento del maltrato por parte de las víctimas (Avilés, 2006a; Kochenderfer y Ladd, 1997) condicionarían el mantenimiento o cese del *bullying* (Rigby, 2002).

En fin, entender el maltrato entre iguales desde cada perfil de víctima ayudaría a orientar a quienes han de intervenir, para hacerlo de forma ajustada a sus necesidades.

Objetivos

La investigación persigue contrastar las diferencias que los perfiles de victimización presentan en aspectos como adaptación escolar, reacción emocional, atribución causal, comunicación y afrontamiento. Por una parte entre no víctimas y víctimas del *bullying* y, por otra, entre distintos perfiles de víctimas.

Se analizan percepción de recurrencia y persistencia del maltrato, integración escolar, atribución de la victimización y reacciones y salidas al *bullying*, valorando las diferencias entre quienes no ocupan el lugar de víctima (1), y entre quienes sufren el maltrato de forma ocasional (2), de forma sistemática (3) o compartida con reacciones simultáneas y habituales de agresión (4). Además buscamos ponderar la influencia de variables como el sexo en la determinación y variación de las percepciones y respuestas.

Método

Sujetos

La muestra la componen 2169 sujetos de 10 a 20 años de dieciséis centros educativos que en 2005 participaron en un proyecto de forma-

ción sobre *bullying* en las Comunidades Autónomas españolas de Castilla y León, y el País Vasco y realizaron su evaluación inicial a partir de un autoinforme. La selección de los sujetos en la investigación la determinaron los centros, eligiendo un aula participante por nivel educativo. Las aulas seleccionadas se consideraron como naturalmente habían sido agrupadas en el centro. En la selección no hubo criterios de conflictividad o de capacitación intelectual del alumnado. Se utilizó un protocolo de recogida de información suficientemente controlado, informado y uniforme, con instrucciones comunes en el previo, durante el pase de la prueba y en la recogida y procesamiento de los datos. El protocolo fue administrado por el orientador/a del centro educativo respectivo.

Los sujetos participantes fueron asignados a cada uno de los grupos de perfil de estudio conforme a las respuestas emitidas en el autoinforme de evaluación empleado, quedando establecidos cuatro grupos: no víctimas (NV), víctimas ocasionales (VO), víctimas sistemáticas (VS) y víctimas agresoras sistemáticas (VAs) conforme aparece en la Tabla 1. En adelante nos referiremos a ellos por sus iniciales.

Tabla 1
Distribución por sexo y perfil respecto a la victimización en el *bullying* en los grupos de análisis

Perfil	Chicos (51,7%)	Chicas (48,4%)	Total (100%)
No víctimas (NV)	770 (69%)	812 (77,7 %)	1582 (73,3%)
Víctimas Ocasionales (VO)	283 (25,4%)	178 (17,1%)	461 (21,4%)
Víctimas Sistemáticas (VS)	50 (4,5%)	49 (4,7%)	99 (4,6%)
Víctimas agresivas sistemáticas (VAs)	12 (1,1%)	5 (0,5%)	17 (0,8%)
Total	1115 (100%)	1044 (100%)	2159 (100%)

Instrumento

El autoinforme utilizado ha sido un cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega y Avilés, 2005). Las respuestas emitidas por los sujetos a los ítems nº 11 y nº 22 han servido para ubicarlos en

los diferentes grupos a comparar¹. Esta ubicación ha sido exclusiva, cada sujeto en un solo grupo. Así, el grupo de alumnos/as que contestaron las opciones “c” o “d” en el ítem nº 11 y además también eligieron las opciones “b”, “c” o “d” en el ítem 22, compusieron el grupo de víctimas agresivas (VAs). El grupo de no víctimas (NV) lo ha compuesto el alumnado que elige la opción “a” del ítem nº 11. Las víctimas ocasionales (VO) son los sujetos que optan por la opción “b” del ítem sobre victimización (ítem 11). Finalmente, el grupo de víctimas sistemáticas (VS) se nutre de los sujetos que eligen las opciones “c” o “d” al contestar el ítem nº 11, y siempre que no han elegido las opciones “c”, “d” o “e” del ítem sobre intimidación (ítem nº 22).

Análisis Estadístico

Las diferencias entre los sujetos se han medido desde dos perspectivas:

1.- Comparando las puntuaciones de los cuatro subgrupos (NV, VO, VS y VAs), en los *factores* que componen la escala de previsión de maltrato (Avilés y Elices, 2007) derivada de la evolución y tratamiento estadístico² del instrumento inicial de medida.

Los factores de la escala son: *Intimidación, Victimización, Carencia de Soluciones, Red Social, Constatación del Maltrato, Identificación de los Participantes, Vulnerabilidad escolar, Falta de Integración Social* y, finalmente, una puntuación total de *Previsión de Maltrato*.

2.- Entre los tres grupos de víctimas (VO, VS y VAs) en *variables específicas* de victimización. Igualmente se analizaron diferencias por sexo. Las variables consideradas han sido: *adaptación escolar* (amista-

¹ El ítem nº 11 pregunta: “11.-¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?”

a. Nunca.

b. Pocas veces.

c. Bastantes veces.

d. Casi todos los días, casi siempre.

El ítem nº 22 pregunta: “22.-¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante el trimestre?”

a. Nunca.

b. Menos de cinco veces.

c. Entre cinco y diez veces.

d. Entre diez y veinte veces.

e. Más de veinte veces.

² En 2007 se publica una escala de previsión de maltrato (Avilés y Elices, 2007) derivada del autoinforme (Ortega y Avilés, 2005) y de su tratamiento estadístico. Esta escala se integra en un instrumento de evaluación denominado INSEBULL, junto con un heteroinforme que recoge la opinión de profesorado y alumnado respecto al maltrato entre iguales.

des en el instituto, situaciones de aislamiento en los recreos, sentimientos de miedo al ir al instituto); *sentimientos frente a los hechos* (indiferencia, rechazo, sufrimiento); *atribución causal* (desconocimiento, provocación, asimetría por diferencias, asimetría de poder, intencionalidad, minimización, culpabilización); *comunicación de lo sucedido* (no comunicación; comunicarlo al profesorado, a la familia, a los iguales); y *reacciones ante el maltrato* (parálisis, indiferencia, agresión, impotencia)

Los datos fueron manejados estadísticamente desde el programa SPSS con el que se valoraron la contingencia entre variables y las diferencias entre los grupos. Éstas quedaron reflejadas en el análisis multivariante de la varianza (MANOVA), que para el contraste de factores fue una Lambda de Wilks .233, $F(150,8) = 27$, $p < .001$, y para el de variables específicas se situó en .733, $F(4,55) = 38$, $p < .001$. Estos análisis coincidieron con los que se practicaron a los sexos por separado tanto en análisis de los factores como en el de las variables, por lo que la composición de los grupos por sexos no se mostró relevante.

Resultados

Respecto a *los factores* se muestran (ver Tabla 2) diferencias significativas entre víctimas y no víctimas en todos los factores y en la puntuación total de la escala de previsión de maltrato con diferencias significativas altas ($p < .001$). Las VO se consolidan significativamente como grupo diferente en los dos factores más fuertes de la escala respecto a las VS, *Intimidación* ($p < .05$) y *Victimización* ($p < .001$) y también respecto a los más relacionados con el perfil de víctimas: *Red Social* ($p < .001$), *Falta de Integración Social* ($p < .001$) y *Vulnerabilidad Escolar* ($p < .05$). Las VS se muestran como el perfil más duro y específico en *Victimización* ($p < .001$) y *Red Social* ($p < .001$) y sólo mejor que las VAs en el total de la escala. Las víctimas agresivas lideran frente al resto en *Carencia de Soluciones* ($p < .001$) y en el total de la escala ($p < .001$).

Tabla 2
Anova para los factores del autoinforme

Factor Media (DT)	F	NO VÍCTIMAS (a)	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VÍCTIMAS AGRESORAS (d)
Intimidación 100,4 (10,3)	62,91	***bd **c	***ad **c	***d **ab	***abc
Victimización 100,6 (11,9)	1930,87	***bcd	***ac	***abd	***ac
Carencia de Soluciones 101,1 (11,7)	10,145	***c **bd	***d *ac	***ad *b	***abc
Red Social 88,4 (10,4)	213,38	***bcd	***ac	***abd	***a *b
Constatación del Maltrato 120,8 (9,5)	26,42	***bcd	***a **cd	***a **b	***a **b
Identificación de los Participantes 99,7 (9,3)	66,29	***bc **d	***ac	***ab	**a
Vulnerabilidad Escolar 101,4 (11)	27,72	***bcd	***a **c *d	***a **b	***a *b
Falta de Integración Social 105 (6,6)	87,32	***bcd	***ac **d	***ab	***a **b
Previsión Total de Maltrato 101,1 (14,4)	386,09	***bcd	***acd	***ab *d	***ab *c

Estas diferencias pueden observarse también entre los cuatro grupos en las variables específicas conforme aparece en la Tabla 3.

Tabla 3
Distribución porcentual por ítem (I) y perfil (P) de las variables analizadas en los cuatro grupos

AMISTADES EN EL IES (Item 3)					
VARIABLE (N) Media (DT)	NO VÍCTIMAS (a)	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VÍCTIMAS AGRESORAS (d)	TOTAL
No tener ningún amigo/a (84) 1,60 (0,79)	(I) 59,5 (P) 3,2	(I) 21,4 (P) 3,9	(I) 19 (P) 16,2	(I) 0 (P) 0	(I) 100 (P) 3,9
MIEDOS EN EL IES (Item 9)					
VARIABLE (N) Media (DT)	NO VÍCTIMAS	VÍCTIMAS OCASIONALES	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS	VÍCTIMAS AGRESORAS	TOTAL
Sentir miedo casi todos los días (25) 2,56 (1,04)	(I) 20 (P) 0,3	(I) 24 (P) 1,3	(I) 36 (P) 9,2	(I) 20 (P) 29,4	(I) 100 (P) 1,2

SOLEDAD EN EL RECREO (Item 4)					
VARIABLE (N) Media (DT)	NO VÍCTIMAS	VÍCTIMAS OCASIONALES	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS	VÍCTIMAS AGRESORAS	TOTAL
Sentirse solo/a en el recreo muchas veces (72) 2 (1)	(I) 25 (P) 1,1	(I) 31,9 (P) 5	(I) 41,7 (P) 30,3	(I) 1,4 (P) 5,9	(I) 100 (P) 0,1
SENTIMIENTOS ANTE LA VICTIMIZACIÓN (Item 13)					
VARIABLE (N) Media (DT)	NO VÍCTIMAS	VÍCTIMAS OCASIONALES	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS	VÍCTIMAS AGRESORAS	TOTAL
Indiferencia 448 (1,61) 0,58	(I) 44,1 (P) 12,4	(I) 51,9 (P) 50,3	(I) 3,4 (P) 15,3	(I) 0,7 (P) 17,6	(I) 100 (P) 20,7
Rechazo 207 (1,95) 0,72	(I) 27,1 (P) 3,5	(I) 53,1 (P) 23,9	(I) 17,9 (P) 37,8	(I) 1,9 (P) 23,5	(I) 100 (P) 9,6
Sufrimiento 117 (2,23) 0,79	(I) 17,9 (P) 1,3	(I) 45,3 (P) 11,5	(I) 32,5 (P) 38,8	(I) 4,3 (P) 29,4	(I) 100 (P) 5,4
ATRIBUCIÓN CAUSAL (Item 14)					
VARIABLE (N) Media (DT)	NO VÍCTIMAS	VÍCTIMAS OCASIONALES	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS	VÍCTIMAS AGRESORAS	TOTAL
Desconocimiento 338 (0,16) 0,37	(I) 49,1 (P) 10,8	(I) 40,5 (P) 30,8	(I) 9,2 (P) 31,6	(I) 1,2 (P) 23,5	(I) 100 (P) 16,1
Provocación 85 (0,04) 0,19	(I) 47,1 (P) 2,6	(I) 44,7 (P) 8,6	(I) 4,7 (P) 4,1	(I) 3,5 (P) 17,6	(I) 100 (P) 4,1
Asimetría por diferencias 139 (0,07) 0,24	(I) 28,8 (P) 2,6	(I) 46 (P) 14,4	(I) 22,3 (P) 31,6	(I) 2,9 (P) 23,5	(I) 100 (P) 6,6
Asimetría de poder 167 (0,08) 0,27	(I) 28,1 (P) 3	(I) 46,7 (P) 17,6	(I) 22,8 (P) 38,8	(I) 8 (P) 23,5	(I) 100 (P) 8
Intencionalidad 257 (0,12) 0,32	(I) 28,4 (P) 4,7	(I) 56 (P) 32,4	(I) 14 (P) 36,7	(I) 1,6 (P) 23,5	(I) 100 (P) 12,2
Minimización 217 (0,10) 0,30	(I) 48,4 (P) 6,8	(I) 46,5 (P) 22,7	(I) 4,1 (P) 9,2	(I) 0,9 (P) 11,8	(I) 100 (P) 0,3
Culpabilización 23 (0,01) 0,10	(I) 56,5 (P) 0,8	(I) 34,8 (P) 1,8	(I) 8,7 (P) 2	(I) 0 (P) 0	(I) 100 (P) 1,1
COMUNICACIÓN DE LOS HECHOS (Item 19)					
VARIABLE (N) Media (DT)	NO VÍCTIMAS	VÍCTIMAS OCASIONALES	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS	VÍCTIMAS AGRESORAS	TOTAL
No comunican 209 (0,64) 0,47	(I) 34 (P) 4,6	(I) 50,7 (P) 23,8	(I) 13,9 (P) 30,2	(I) 1,4 (P) 17,6	(I) 100 (P) 10
Comunican al profesorado 97 (0,10) 0,29	(I) 44,3 (P) 2,8	(I) 41,2 (P) 9	(I) 13,4 (P) 13,7	(I) 1 (P) 5,9	(I) 100 (P) 4,6
Comunican a la familia 336 (0,05) 0,21	(I) 44,3 (P) 9,6	(I) 42,9 (P) 32,2	(I) 12,5 (P) 44,2	(I) 0,3 (P) 5,9	(I) 100 (P) 16

Comunican a los iguales 487 (0,16) 0,37	(I) 45,8 (P) 14,4	(I) 45 (P) 48,7	(I) 7,8 (P) 40	(I)1,4 (P) 41,2	(I)100 (P) 23
REACCIONES ANTE EL MALTRATO (Item 33)					
VARIABLE (N) Media (DT)	NO VÍCTI- MAS	VÍCTIMAS OCASIONA- LES	VÍCTIMAS SISTEMÁTI- CAS	VICTIMAS AGRESORAS	TOTAL
Parálisis 151 (0,07) 0,25	(I) 47 (P) 4,5	(I) 38,4 (P) 12,8	(I) 13,9 (P) 21,4	(I) 0,7 (P) 6,3	(I) 100 (P) 7,1
Indiferencia 427 (0,20) 0,39	(I) 59 (P) 16	(I) 34,7 (P) 32,7	(I) 5,4 (P) 23,5	(I) 0,9 (P) 25	(I) 100 (P) 20
Agresión 422 (0,19) 0,39	(I) 67,5 (P) 18,1	(I) 27,7 (P) 25,8	(I) 3,6 (P) 15,3	(I) 1,2 (P) 31,3	(I) 100 (P)19,7
Impotencia 206 (0,09) 0,29	(I) 37,9 (P) 5	(I) 44,2 (P) 20,1	(I) 17 (P) 35,7	(I) 1 (P) 12,5	(I) (P) 9,6

Para el análisis de las *variables específicas* de las situaciones de victimización, se sometió a los subgrupos VO, VS y VAs a una ANOVA de un factor, como se recoge en la Tabla nº 4.

Tabla 4
Anova de un factor de las variables analizadas sólo
entre los grupos de víctimas

	Suma de cuadrados	gl	Media cua- drática	F	Sig.
ADAPTACIÓN ESCOLAR					
Amistades en el Instituto (Item 3)	22,815	2	11,408	16,393	,000
Miedos al venir al Instituto (Item 9)	25,475	2	12,738	32,229	,000
Soledad en el recreo porque los compañeros no han querido estar (Item 4)	26,354	2	13,177	26,834	,000
SENTIMIENTOS ANTE LA VICTIMIZACIÓN (Item 13)					
Indiferencia	11,313	2	5,656	24,886	,000
Rechazo y deseo de que no sucediera	1,512	2	0,756	3,950	,020
Sufrimiento	6,192	2	3,096	24,101	,000
ATRIBUCIÓN CAUSAL (Item 14)					
Desconocimiento	0,101	2	0,050	0,231	,794
Provocación	0,325	2	0,162	2,190	,113
Asimetría por diferencias	2,429	2	1,214	8,531	,000
Asimetría de poder	3,618	2	1,809	11,1	,000
Intencionalidad	0,306	2	0,153	0,692	,501

Minimización	1,597	2	0,798	5,047	,007
Culpabilización	0,720	2	,360	3,182	,042
CONTAR LO SUCEDIDO (Item 19)					
No comunican	0,41	2	0,205	1,1	,333
Comunican al profesorado	0,194	2	0,097	1,102	,333
Comunican a la familia	2,460	2	1,23	5,607	,004
Comunican a los iguales	0,828	2	0,414	1,452	,235
REACCIONES ANTE EL MALTRATO (Item 33)					
Parálisis	0,722	2	0,361	3,044	,048
Indiferencia	0,711	2	0,356	1,686	,186
Agresión	0,901	2	0,450	2,499	,083
Impotencia	2,187	2	1,094	6,452	,002

Los resultados muestran diferencias significativas en trece de las veintiuna variables analizadas (ver Tabla 4). Si tomamos las variables una a una podemos destacar algunos resultados:

Adaptación Escolar

La *adaptación escolar* se valora considerando las puntuaciones de los sujetos en aspectos como “disponer o no de amigos en el contexto escolar”, “sentir con frecuencia miedo al acudir al instituto” o “sentirse solo con bastante frecuencia en los recreos al no querer los compañeros/as acompañarles en esos tiempos”.

Tabla 5

Diferencias significativas entre víctimas en variables de *adaptación escolar*

AMISTADES EN EL IES (Item 3)			
	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VÍCTIMAS AGRESORAS (d)
No tener ningún amigo/a	***c	***b *d	*c
MIEDOS EN EL IES (Item 9)			
	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VÍCTIMAS AGRESORAS (d)
Sentir miedo casi todos los días	***cd	***b	***b
SOLEDAD EN EL RECREO (Item 4)			
	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VÍCTIMAS AGRESORAS (d)
Sentirse solo/a en el recreo	***c	***bd	***c

No disponer de amigos/as identifica a quienes son víctimas del *bullying* respecto de quienes no lo son ($p < .001$). Las VS marcan este rasgo más que las VO ($p < .001$) y que las VAs ($p < .05$). Estas últimas, quizás por su componente ambivalente, incorporan interacciones más numerosas y se pueden percibir a sí mismas más adaptadas y menos aisladas o sin amigos/as. En este sentido, no disponer de amigos/as es un rasgo más propio de las víctimas que responden al patrón de falta de respuesta y/o de larga duración que a los perfiles ambivalentes u ocasionales.

El *sentir miedo al ir al centro educativo* es un indicador de desadaptación escolar. Sentirlo casi todos los días presenta diferencias significativas ($p < .001$) entre quienes más son victimizados, sobre todo entre las VAs, que entre quienes lo son menos o no lo son. Encontramos diferencias de género en las víctimas chicas (.012), que sienten más ese miedo.

Ser consciente muchas veces de que ningún compañero/a quiere estar con uno en los momentos de recreo se hace presente hasta seis veces más en las VS que en el resto ($p < .001$). No encontramos diferencias ni entre VO y VAs ni por sexos.

Reacciones Emocionales

Conforme aparece en las Tablas 3 y 6 las VS y las VAs reaccionan menos con *indiferencia ante las agresiones* que las VO ($p < .001$). Las VO, quizás por lo esporádico de su victimización, tienden a no prestar tanta atención a las agresiones de los compañeros/as. La indiferencia no distingue a sexos.

El *rechazo del maltrato* está instalado en todas las víctimas. Sin embargo, es también significativamente ($p < .001$) más propio de las VS que de las VO, así como más de las víctimas chicas (.006) que de los chicos.

Por otra parte, *sentirse mal y no saber qué hacer para evitarlo* es un sentimiento que comparten más las VS y VAs que las VO ($p < .001$). Igualmente son las chicas víctimas quienes tienen más (.032) que los chicos este sentimiento.

Tabla 6
Diferencias significativas entre víctimas en variables de
Reacciones Emocionales

SENTIMIENTOS ANTE LA VICTIMIZACIÓN (Item 13)			
	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VÍCTIMAS AGRESORAS (d)
Indiferencia	***cd	***b	***b
Rechazo	***c	***b	-
Sufrimiento	***c **d	***b	**b

Atribución Causal

Las víctimas atribuyen causas específicas a su maltrato. *No encontrar explicación a lo que les pasa*, es algo que diferencia a víctimas de no víctimas ($p < .001$). Entre víctimas se observan diferencias (Tabla 7).

Tabla 7
Diferencias significativas entre víctimas en variables de *atribución causal*

:ATRIBUCIÓN CAUSAL (Item 14)			
	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VICTIMAS AGRESORAS (d)
Desconocimiento	-	-	-
Provocación	-	-	-
Asimetría por diferencias	*** _c	*** _b	-
Asimetría de poder	*** _c	*** _b	-
Intencionalidad	-	-	-
Minimización	*** _c	*** _b	-
Culpabilización	-	-	-

Las *asimetrías*, tanto por diferencias como de poder, son más propias de VS y VAs (.000) que de VO. Estos desequilibrios son una argumentación más de víctimas chicas (.002) que de chicos. La *intencionalidad*, aunque no presenta diferencias entre víctimas, se da más entre las víctimas chicas que entre chicos ($p < .001$). Finalmente, quitarle hierro al asunto, la *minimización*, es una excusa que explican más VO (.007) que VS, aunque se muestra irrelevante entre sexos.

Comunicación

Otro rasgo diferenciador de las víctimas de las no víctimas ($p < .001$) es el código de silencio que les acompaña. Se constata más entre los chicos víctimas (.011) que entre las chicas.

Sin embargo, es la comunicación con sus familias lo que diferencia a víctimas entre sí.

Tabla 8
Diferencias significativas entre víctimas en variables de comunicación de lo sucedido

COMUNICACIÓN DE LOS HECHOS (Item 19)			
	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VICTIMAS AGRESORAS (d)
No comunican	-	-	-
Comunican al profesorado	-	-	-
Comunican a la familia	*cd	**d *b	**c *b
Comunican a los iguales	.	.	.

En la Tabla 8 se observa que son las VS (.002) y las VO (.023) quienes tienden a comunicarse más con sus familias que las VAs. Son las chicas víctimas quienes se comunican más con sus familias (.021) y con sus compañeros/as (.000) que los chicos victimizados.

Reacciones ante el Maltrato

Las formas de encarar el maltrato entre VO y VS están mediatizadas por el tiempo y la frecuencia de ocurrencia en la mayoría de sus formas, situándose la significación de menor a mayor en las de *agresión* ($p < .05$), *parálisis* ($p < .01$) e *impotencia* ($p < .001$). También se dan diferencias entre VS y VAs en la reacción de *impotencia* ($p < .05$).

Tabla 9
Diferencias significativas entre víctimas en variables de reacciones ante el maltrato

REACCIONES ANTE EL MALTRATO ITEM 33			
	VÍCTIMAS OCASIONALES (b)	VÍCTIMAS SISTEMÁTICAS (c)	VICTIMAS AGRESORAS (d)
Parálisis	**c	**b	-
Indiferencia	-	-	-
Agresión	*c	*b	-
Impotencia	***c	***b *d	c*

La *parálisis* es una reacción habitual entre las VS. Este perfil cursa frecuentemente con falta de reacción y ausencia de respuesta, típico de las víctimas pasivas que, por otra parte, persisten en ese patrón al no

activar estrategias efectivas. La *indiferencia* no distingue a las víctimas, pero es relevante entre sexos, siendo más propia de chicos víctimas que de chicas (.006). Reaccionar *agrediendo* se da más entre las VAs que en el resto, pero sin diferencias significativas, siendo un patrón común en todos los perfiles. Sin embargo, marca diferencias entre víctimas y no víctimas ($p < .001$).

La *impotencia* ante los hechos es más frecuente entre las VS que entre las demás ($p < .001$), lo que confirma su falta de salidas efectivas para resolver el problema. Igualmente es una reacción más propia (.003) de las chicas víctimas que de los chicos.

Discusión

Los datos que nos aporta la investigación resaltan las diferencias entre quienes sufren la victimización y quienes se ven libres de ella. Además, constatan las características propias de cada perfil analizado y los contrastes entre ellos.

Las diferencias más marcadas se producen lógicamente entre NV y el resto de grupos y en dimensiones ligadas a la victimización, es decir, *Victimización*, *Red Social*, *Constatación del Maltrato*, *Vulnerabilidad Escolar*, *Falta de Integración Social* y en la puntuación total de la escala. Por lo tanto, las víctimas del *bullying* participan de rasgos comunes (Avilés, 2006a, Olweus, 1998, Ortega y Mora-Merchán, 2000) frente a quienes no lo son, que obtienen puntuaciones más alejadas de lo que se considera *bullying* (Smith et al., 2005). Son las víctimas frente a las no lo son quienes destacan más en factores como *Constatación del Maltrato* e *Identificación de los Participantes*. En este sentido, las dinámicas *bully-victim* les involucran y les hacen situar ese problema entre los centrales de su convivencia, dificultando su éxito escolar (Thompson, Arora y Sharp, 2002) y, en ocasiones, generando fobia a la escuela y absentismo (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2001). Por tanto, en general, son perfectamente conscientes de las situaciones de maltrato y manejan la información de quién, dónde, cómo y cuándo.

Entre perfiles de víctimas se marcan diferencias en muchos aspectos, aunque un factor de los analizados las asemeja, la *Carencia de soluciones*. Se muestra como el que menor incide de significación presenta entre ellas, lo que nos habla de que, en general, carecen de estrategias adecuadas de resolución cuando se presentan los problemas (Cassidy y Taylor, 2005), incluidas las VAs, al responder a la violencia con más agresión (Perry, Kusel y Perry, 1998).

El grupo de VO parece constituirse como un grupo a considerar, a pesar de lo esporádico de su maltrato, ya que muestra diferencias en todos los factores de la escala respecto al grupo de NV y, en especial, frente a las VS y a las VAs. El factor inicial que sitúa y define a estas víctimas en esta posición, como a las otras, es la recurrencia del maltrato recibido. De ahí la importancia de expresar y calibrar, en los instru-

mentos de evaluación, intervalos y frecuencias razonables que discriminen adecuadamente a los sujetos (Avilés, 2006c), evitando la indefinición y cifras de incidencia poco reales. No obstante, la frecuencia con que reciben el maltrato no es lo único que las singulariza. Presentan características propias en aspectos como la minimización que le atribuyen al *bullying* cuando sucede, lo que las diferencia del resto. Su red social también marca distancia tanto de las NV como de las VS y VAs. Es más pobre que la de las primeras y más abundante que la de las segundas. Incluso el afrontamiento reactivo con que abordan el acoso las distingue de las otras víctimas, más resignadas e impotentes ante la agresión.

Sin embargo, son los grupos de VS y VAs los que se muestran más afectados por las dinámicas *bully-victim* y sus consecuencias, en especial el último (Andreou, Vlachou y Didaskalou, 2005; Unnever, 2005), más partidario de esas interacciones, aunque su número bajo en la muestra de estudio nos haga tomar los resultados con precaución. Ambos perfiles obtienen puntuaciones similares en *Red social, Falta de integración social y Vulnerabilidad Escolar*. Estos resultados confirman otros que se refieren a su baja popularidad (Ortega, 1994), sus pobres relaciones interpersonales (Níkel, Krawczyk y Níkel, 2005) y al bajo estatus que ocupan en el grupo (Perren y Hornung, 2005). Estos aspectos sitúan a ambos colectivos como los más sensibles y débiles ante los efectos de la victimización. Sin embargo, es el perfil mixto, las VAs, el que presenta diferencias significativas y progresivas con el resto de perfiles conforme se agrava la victimización. Es decir, menos con las VS y más con las VO y NV. Esto se manifiesta en la puntuación global de la escala *Previsión total de maltrato*. Ya se ha señalado que es este perfil el más complicado de abordar (Ortega, 2004) entre los que se analizan aquí. Sin embargo, a pesar de que en seis de los ocho factores estudiados no presenta diferencias significativas con el colectivo de VS, en los factores de mayor peso en la varianza (Avilés y Elices, 2007), *Intimidación y Victimización*, así como en la puntuación total de la escala, las diferencias con este grupo son altamente significativas, conformándose como un grupo específico y con características propias y diferenciadas en la dinámica *bully-victim*.

Respecto a otras variables, la *adaptación escolar* ha sido estudiada en relación con la victimización y como efecto de la misma (Kochenderfer y Ladd, 1996; Elliot et al., 2005; Newman, Holden y Delville, 2005). Factores como tener amigos (Smith, 2005) y programarlo intencionalmente en las intervenciones preventivas del *bullying* (Savage, 2005), parecen situarse como antídoto y estrategia de trabajo frente a él. Muchas víctimas reconocen este déficit, especialmente las VS y las VAs frente a las VO. Rigby (2002) habla de que los victimizados tienden a estar solos para no ser más victimizados, incluso por riesgo al daño físico (Engström, Hallqvist, Möller y Laflamme, 2005). En cualquier caso, se

les han descrito síntomas psicológicos de soledad (Due, Holstein y Lynch, 2005) en estudios americanos hechos con muestras extensas; y especialmente, soledad en el recreo (Veenstra, Lindenberg y Oldehinkel, 2005) al no haber compañeros/as que quieran estar ellos/as. En nuestra investigación, esto es más marcado entre las víctimas de larga duración que en el resto, lo que revelaría los efectos de la victimización. Incluso, la persistencia del maltrato en las VS y los rasgos propios de las VAs, hacen que reconozcan ambas el miedo a asistir a clase, significativamente más las últimas, lo que nos habla de cierta tendencia al absentismo y la fobia escolar, como recogen otras investigaciones (Deakin, 2006).

Respecto a las *reacciones emocionales*, se han señalado como relevantes las formas de procesar y encajar lo que está pasando por parte de la víctima (Matamala y Huerta, 2005). Qué decisiones toma la víctima ante los hechos que suceden o las palabras que escucha. Eso, sin duda, puede poner nervioso/a al agresor/a y/o poner en riesgo sus objetivos, además de encauzar diferentes vías de autoprotección para las víctimas. Sin duda, de estas decisiones iniciales depende el devenir de muchas interacciones entre agresores/as y víctima. Sin embargo, parece que es la duración de las agresiones la que modula y orienta los sentimientos de las víctimas, tanto en las VS como en las VAs, al no mostrarse indiferentes ante lo que les sucede. Este dato abre una brecha fuerte entre VO (más partidarias de la indiferencia o la evitación) y VS y VAs (sienten más rabia, miedo e impotencia).

Otro dato que diferencia a las víctimas son las *atribuciones causales* que hacen sobre lo que les pasa. A diferencia de los agresores/as (Avilés, 2007), razones como la provocación no tienen peso en las víctimas. En contraste con los espectadores (Avilés y Monjas, 2005), sí pesa la razón de las asimetrías y, además, la de la minimización de los hechos. Estas atribuciones separan de nuevo a VO y VS. La persistencia del maltrato marcaría el territorio de la consciencia sobre sus propias diferencias, tanto personales como de poder, entre ambos perfiles. Ejemplos de las primeras han sido señaladas en el caso del *bullying* homofóbico (Kangasvuo, 2002; Rivers, 1996 y 2000), por obesidad (Griffiths, Wolke, Page y Horwood, 2005) o en el caso del alumnado que muestra necesidades educativas manifiestas (Hugh-Jones y Smith; Nabuzoca y Smith, 1993; Savage, 2005). De las segundas, son clásicos ya los mecanismos grupales de estatus y poder descritos por Olweus (1998) o la cultura del chivato que mantiene "las cosas en su sitio" entre quien tiene poder y quien lo soporta. La minimización que se percibe significativamente más en las VO que en las VS, vendría justificada por esa misma prolongación del maltrato, que ya las separa en las asimetrías. Asimetrías que parecen ser un argumento más en víctimas chicas que en chicos. En el ámbito de la *comunicación de lo sucedido*, en general, las víctimas comparten el silencio sobre lo que están viviendo. Sin embargo, las VAs

marcan diferencias con los otros perfiles en su menor comunicación con su familia. Se han señalado en este perfil algunos patrones de desarraigo y carencias afectivas familiares (Olweus, 1998) y menor apoyo familiar (Perren y Hornung, 2005). Además, su mayor justificación de las dinámicas *bully-victim* (Lodge y Frydenberg, 2005) les separa de la actitud tradicional en la víctima pasiva de rechazar la violencia como forma de responder al maltrato. Estas razones les inclinarían a no buscar ayuda y comprensión en la familia de la misma forma que el resto de víctimas.

En fin, las formas de *reaccionar ante el maltrato* también separan los perfiles de las víctimas. Si bien es clara la dificultad que presentan frente a las no víctimas en la capacidad para resolver problemas sociales, las diferencias también se dan entre ellas. El uso de formas reactivas de agresión frente al *bullying* es más común entre las VAs y VO que entre las VS, algo que indican otras investigaciones (Camodeca y Gossens, 2005). Las formas más estáticas (parálisis) o impotentes (no saber qué hacer o decir) nuestra investigación las muestra más entre las VS. Incluso, su permanencia en ese estatus ha sido relacionado con la ineffectividad de sus respuestas ante el *bullying* (Smith et al., 2005).

Implicaciones para la intervención y conclusiones

Los datos que hemos aportado señalan la importancia de los tipos de gestión del maltrato por parte de las víctimas en las dinámicas *bully-victim*, sobre todo en VS y en VAs. Su incapacidad para salir de esas situaciones pone de manifiesto la necesidad de articular una respuesta desde el mundo de los adultos y de los iguales que cuente con ellos/as; organizar el apoyo social que necesitan para ayudarles a salir adelante. Serán necesarias tareas de identificación de las víctimas, para lo que hay que generar en los grupos, climas de confianza y de sensibilización contra el maltrato. Hay que incorporar en las dinámicas de convivencia de los centros educativos y en el currículum escolar estrategias que permitan conocer las redes sociales de los grupos, el poder que manejan y cómo lo ejercen.

El clima de confianza no es efectivo si no se facilitan canales para la comunicación. Explícitos y contruidos en la escuela: buzones, e-mails anónimos, teléfonos, etc.; así como compañeros/as de las víctimas que se comprometan contra el maltrato y tengan la doble función de servir de canal de comunicación para ellas y ser una razón que les incite a depositar su confianza en ellos, organizados en sistemas de apoyo: *alumnado amigo*, *alumnado tutor* (Sullivan, 2001), *equipos de ayuda* (Avilés, Torres y Vian, en prensa 2008), *mediadores escolares*, *alumnado consejero*, *teleayuda* (Cowie y Fernández, 2006).

Esas estrategias tienen que ser activas y prontas. Debemos romper la continuidad y persistencia con que las víctimas sufren el *bullying*, en

especial las VS. Cuanto más tiempo pasa, peor para ellas y para romper la perversión que se teje a su alrededor, y en la que ellas mismas se enredan con sus estrategias poco efectivas de afrontamiento. Esto hay que hacerlo dentro de la propia actividad de clase, con intención, y en el currículum escolar de forma planificada (Rodney, Johnson y Srivastava, 2005). Poniendo en marcha programas que aborden temas como el abuso, la ayuda, la decantación moral de los testigos, el compromiso individual y grupal por los derechos humanos y de las víctimas, la resolución de los conflictos o la gestión de las emociones de algún alumnado (Robinson y Maines, 2003), del que hay que proteger al grupo y a quien se debe proteger del grupo (víctimas provocativas, VAs, alteraciones emocionales).

En esta primera fase, por tanto, son fundamentales tareas como la sensibilización del grupo y de la comunidad educativa; la identificación de las víctimas y sus perfiles, en especial las VS y VAs; la muestra de confianza desde los adultos/as y desde los iguales promoviendo climas y estructuras para ello; y la facilitación de una red de comunicación que permita visualizar y “tocar” esa confianza, que las víctimas deben sentir (Sullivan, 2001). Con ello, tendríamos que movilizar lo organizativo y lo curricular del centro educativo, así como lo institucional y participativo de la comunidad educativa y las propias esencias del grupo de convivencia entre pares. Profesorado, familias, instituciones y alumnado en torno a un *Proyecto Antibullying*.

Tendríamos que profundizar mucho más en las causas, los procesos y en los compromisos. Bajar hasta la propia convivencia de los pares, abordar tareas dirigidas al propio grupo de iguales y a las redes sociales que se dan en ellos. Desde distintos puntos de vista. Desde el ámbito organizacional poniendo en marcha procesos sociométricos (Avilés y Elices, 2007) que nos permitan conocer las redes de relación y el mapa de poder del grupo. Desde el punto de vista histórico-cultural, rompiendo la cultura grupal tan arraigada del “chivato” y lo que supone. Confrontar la idea de defensa de los derechos humanos de la víctima frente a la idea de sumisión al mandato del abusón y el miedo a enfrentarse a él o a sus represalias. Técnicas como las dramatizaciones, el role play (Bate-tik, 2006; Jennifer, Cowie, Bray, 2006; O’Toole y Burton, 2005) pueden servir para realizar esta tarea con el grupo y los diversos perfiles de víctimas. Desde el punto de vista normativo-convivencial, será necesario responsabilizar al grupo de la gestión de sus propias normas de convivencia. Hacerles tomar decisiones respecto al *bullying* y su ejercicio. Esas normas deben ser justas, revisables, pocas y claras, y en cualquier caso, deben ser conocidas y compartidas en y por el grupo. Es necesario visualizarlas y que puedan ser contadas, discutidas o criticadas en cualquier momento. Finalmente, el grupo también debe ser ayudado desde lo que hace referencia a lo operacional y social. Desde los adultos se tiene que facilitar la puesta en marcha de estructuras sociales de

apoyo y redes de ayuda para el alumnado que lo necesite (Fernández, Villoslada y Funes, 2002). Haciendo participar al propio alumnado. Redes que presten y gradúen su apoyo desde la amistad hasta el consejo pasando por la mediación. En este sentido, son de ayuda para las víctimas, aunque quizás no para la reducción de la incidencia del *bullying*, el sistema de *equipos de ayuda* (Avilés, Torres y Vián, 2008), alumnado que ayuda a sus compañeros, supervisados por los adultos y que conforma una red de apoyo muy útil para la mejora del clima de convivencia en el seno de los grupos.

Sin duda, también se hacen necesarias intervenciones individuales con las propias víctimas del maltrato entre iguales, sobre todo, con las VS y VAs. Desde las iniciales de tanteo y acercamiento, que fomenten la confianza de la víctima, hasta las de aproximación emocional, que sirvan para mostrar nuestra decantación moral y para que pueda expresarnos sus sentimientos. Sin duda, hay que evaluar su estilo de afrontamiento del maltrato y establecer el consiguiente esquema de actuación en función de su perfil, analizando con ella los contextos desde donde se producen las agresiones; valorando si deben cambiar algunas cosas; identificando operativamente los hechos desencadenantes, etc. Incluso, tendremos que establecer, si fuera necesario, autorregistros y seguimiento. Sin duda, hay que valorar lo resolutivo de las estrategias que emplea la víctima y dar apoyo a las que sean efectivas. Afrontamientos propios de VS como son la parálisis, la evitación, el sufrimiento o el lamento, se muestran ineficaces en el tiempo. Será necesario valorar más otras, como aprender a buscar ayuda en otros compañeros/as, de adultos o de la propia familia. Tendremos que ayudarles a que aprendan respuestas asertivas de autoafirmación y defensa razonable y ponderada, según la situación, de los derechos propios; a hacerlo solos y/o en compañía de otros. Las nuevas tecnologías, con el uso de modelos actuando en entornos virtuales (Paiva, Dias y Sobral, 2005), pueden ayudar, por ejemplo, a trabajar con las VS y VAs, la aserción y su entrenamiento, la búsqueda de ayuda en adultos/as y en compañeros o la evitación de situaciones de riesgo como formas efectivas de afrontamiento.

Incluso, será necesario practicar con las víctimas su respuesta verbal ante el abuso, la mirada de sus ojos, la conducta ante la posibilidad de daño físico y las técnicas de comunicación eficaz. También serán importantes, el dominio de la respiración y la posición corporal (Avilés, Irurtia y Alonso, 2008). Será oportuno practicar relajación en especial con las VAs. Pero no sólo tenemos que trabajar con las víctimas. Por otra parte, la tarea la debemos basar en el trabajo con los agresores/as y con su compromiso en la resolución; la tarea de la restitución del daño con la víctima y en el grupo de iguales; la puesta en práctica de programas de cambio de conducta, etc. El grupo de iguales, también, debe convertirse en garante de que las cosas están cambiando. Con los pares hay que elaborar un catálogo de acciones positivas para con la víctima.

Actividades de empatía y cambio de actitudes (Rigby, 2005) que modifiquen la imagen que construyen de ellas, en especial de las VS.

Por tanto, será necesario implicar a todos los miembros de la comunidad educativa en torno a un *Proyecto Antibullying* (Avilés, 2005) que les permita trabajar en conseguir reducir o incluso eliminar el tiempo de maltrato que sufren los chicos y chicas que se enfrentan al abuso, y minimizar los posibles efectos que esta imposición acarrea en sus vidas y en su salud.

Referencias

- Andreou, E.-Vlachou, A.-Didaskalou, E. (2005): The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. En *School psychology international*, 26 (5), pp. 545-562.
- Avilés, J.M. (2005): *Intervenir contra el bullying en la Comunidad Educativa*. www.concejoeducativo.org (8 diciembre 2005).
- Avilés, J.M. (2006a): *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés Martínez, J.M.^a (2006b): Diferencias de atribución causal en el *bullying* entre sus protagonistas, *Revista electronica de investigación psicoeducativa*, nº 9, Vol 4 (2), pp. 204-220.
- Avilés, J.M.^a (2006c): El maltrato entre iguales (*bullying*). *II Congreso Virtual de Educación en Valores*. Universidad de Zaragoza. <http://www.unizar.es/cviev/> (3 de enero de 2006).
- Avilés Martínez, J.M.^a (2007): Consideración social de los agresores en el grupo de iguales. En F. Exteberría (Coord.), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 184-198). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Avilés, J.M.-Monjas, I. (2005): Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999), En *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Avilés, J.M.^a-Mascarenhas, S.A. (2007): *Bullying – agressividade, conflito e violência interpessoal*. En A. Barca (Ed.) *IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía* (pp. 140-153). A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Avilés, J.M.-Elices, J.A. (2007): *Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J.M.-Torres, N.-Vian, M.V. (2008, en prensa): Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. En *Revista de Investigación Psicoeducativa*. Universidad de Almería.
- Avilés, J.M.-Irujtia, M.J.-Alonso, M.N. (2008, en prensa): Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas. En *Amazônica - Revista de educação, psicopedagogia e psicologia escolar*. EDUA: Manaus. Brasil.
- Batetik Arantzazu. Centro por la paz. (2006): *Teatro Forum, dossier informativo*. Arantzazu: Batetik.
- Camodeca, M.,-Goosens, F.A. (2005): Agresión, social cognition, anger and sandez in bullies and victims. *Jornal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2). Pp. 186-197.
- Cassidy, T.,-Taylor, L. (2005): Doping an psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children. *Social Psychology of Education*, 8 (3), pp. 249-262.
- Cowie, H.-Fernández, F.J. (2006): Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 9 vol4 (2), pp. 291-310

- Deakin, J. (2006): Dangerous people, dangerous places: the nature and location of young people's victimisation and fear. *Children and society*, <http://www3.interscience.wiley.com/journal/4805/home> (27 diciembre 2007).
- Defensor del Pueblo (1999): *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. <http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20y%20documentos.htm> (29 diciembre 1999)
- Defensor del Pueblo (1999): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. 1999-2006*. <http://www.defensordelpueblo.es/> (7 febrero 2007)
- Due, P.-Holstein, B.E.-Lynch, J. (2005): *Bullying and symptoms among school aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*. *European Journal of Public Health*, 15, pp. 128-132.
- Elliot, G.C.-Cunningham, S.M.-Linder, M.-Colangelo, M.,-Gross, M. (2005): Child physical abuse and self-perceived social isolation among adolescents. *Journal of interpersonal violence*, 20 (12), pp. 1663-1684.
- Engström, K.-Hallqvist, J.-Möller, J.-Laflamme, L., (2005): Do episodes of peer victimization trigger physical injury? *Scandinavian Journal of Public Health*, 33 (1), p19-25.
- Fernández, I.-Villaoslada, E.-Funes, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar*. Madrid: Catarata.
- Filkner, D.-Ormrod, R.-Turner, H.,-Hamby, S.L. (2005): The victimization of children and youth: a comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, 10 (1), pp.5-25.
- Graham, S.-Juvonen, J. (1998): Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3, 587-599.
- Griffiths, L.J.-Wolke, D.-Page, A.S.-Horwood, J. (2005): Obesity and *bullying*: different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91, pp. 121-125.
- Jennifer, D.-Cowie, H.-Bray, D. (2006): Bully dance: animation as a tool for conflict resolution. *Pastoral Care in Education* 24, (1), pp. 27-32.
- Lodge-Frydenber, E.-Frydenberg, E. (2005): The role of peer bystanders in school *bullying*: positive steps toward promoting peaceful schools. En *Tehory into practice*, 44 (4), pp. 329-336
- Lopez, C.,-Dubois, D.L. (2005): Peer victimization and rejection. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 34 (1), pp. 25-36.
- Hugh-Jones, S.-Smith, K. (1999): Self-reports of short-and long-term effects of *bullying* on children who stammer. *British journal of educational psychology* 69, 141-158.
- Kangasvuo, J. (2002): Sexually dichotomised culture in the lives of bisexual youth in school context. En V. Surnari, J. Kangasvuo y M. Heikkinen (Eds.) *Gendered and sexualised violence in educational environments*, (216-230), Oulu: Oulu University Press.
- Kickel, M.K.-Krawczyk, J.,-Kickel, C. (2005): Anger, interpersonal relationships and health-related quality of life in *bullying* boys who are treated with outpatient family therapy. *Pediatrics*, 116 (2), pp.247-254.
- Kochenderfer, B.J.-Ladd, G.W. (1997): Victimized children's responses to peers' aggression: behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- Lee, C. (2004): *Preventing bullying in schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Matamala, A.-Huerta, E. (2005): *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Menesini, E. (1999): *Bullying and emotions*. En <http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2firenze2.html> (10 febrero 2005).

- Mishna, F.,-Alagia, R.(2005): Weighing the risks: a child's decision to disclose peer victimization. *Children and Schools*, 27 (4), pp. 217-226.
- Nabuzoka, D.-Smith, P.K.(1993): Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of child psychology and psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Newman, M.L.-Holden, G.W.,-Delville, Y.(2005): Isolation and stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28 (3), pp. 343-357.
- Olweus, D.(1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- 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.(2004, marzo): El maltrato entre iguales, panorámica internacional. *Curso de formación del Centro de Formación e Innovación Educativa II*. Valladolid.
- Ortega, R.-Avilés, J. Mª(2005): *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autores.
- Ortega, R.-Mora-Merchán, J.A.(2000): *Violencia escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Perren, S.-Hornung, R.(2005): *Bullying and delinquency in adolescence: victims and perpetrators family and peer relations*. En *Journal of psychology*, 64 (1), pp. 51-64
- Paiva, A.-Dias, J.-Sobral, D.(2005): Learning by feeling: evoking empathy with synthetic characters. *Applied Artificial Intelligence*, 19, (4), pp. 235-266.
- Perry, D.G.-Kusel, S.J.-Perry, L.C.(1988): Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 245, 807-814.
- Rigby, K.(2002): *New perspectives on bullying*. London: JK Publishers.
- Rigby, K.(2005): Why do some children bully at school? *School psychology international*, 26 (2), pp. 147-161
- Rivers, I.(1996): Young, gay and bullied. *Young People Now*, 81, 18-19.
- Rivers, I.(2000): The long term consequences of *bullying*. En C. Neal y D. Davies (Eds.), *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgendered clients: pink therapy volume III* (pp. 146-159). Buckingham: Open University Press.
- Robinson, G.-Maines, B.(2003): *Crying for help. The no blame approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Rodney, L.W.-Johnson, D.L.-Srivastava, R.P.(2005): The impact of culturally relevant violence prevention models on school age youth. *Journal of Primary Prevention*. London: Goldsmiths College.
- Salmivalli, C.-Lagerspetz, K.M.J.-Björkqvist, K.-Österman, K.-Kaukiainen, A.(1996): *Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Savage, R.,(2005): Friendship and *bullying* patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), pp. 23-36.
- Schäfer, M.-Korn, S.-Brodbeck, F.-Wolke, D.,-Schulz, H.(2005): *Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school*. *International journal of behavioural development*, 29 (4), pp. 323-335.
- Sharp, S.(1997): *Bullying in schools- a study of stress and coping amongst secondary aged students who have been bullied*. Tesis doctoral no publicada: Departamento de Educación de la Universidad de Sheffield.
- Smith, P.K.(2005): Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. En J. Sanmartín (Coord.) *Violencia y escuela*. (59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.

- Smith, P.K.-Talamelli, L.-Cowie, H.-Naylor, P.,-Chauhan, P.(2004): Profiles of no-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74, 565-581.
- Smith, P.K. ,Morita, Y.-Junger-Tas, J.-Olweus, D.-Catalano R.,-Slee P.(1999): *The nature of school bullying*. London: Routledge.
- Sullivan, K.(2001): *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.
- Sullivan, K.-Cleary, M.-Sullivan, G.(2004): *Bullying in secondary schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Thompson D.-Arora T.-Sharp S.(2002): *Bullying. Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge/Falmer.
- Unnever, J.D.(2005): Bullies, aggressive victims and victims: are they distinct groups? En *Aggressive behaviour*, 31 (2), pp. 153-171
- Veenstra, R.-Liindenberg, S.-Oldehinkel, A.J.(2005): *Bullying* and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims y bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), pp. 672-682.
- Wolke, D.-Woods, S.-Bloomfield, L.-Karstadt, L.(2001): *Bullying* involvement in primary school an common health problems. En *Archives of disease in childhood*, 85, 197-201. <http://www.bmjournals.com> (25 de noviembre de 2005)