

EL PROBLEMA DEL MALTRATO Y EL ACOSO ENTRE IGUALES EN LAS AULAS

Marta Montañés Sánchez
Raquel Bartolomé Gutiérrez
Marta Parra Delgado
Juan Montañés Rodríguez

Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: febrero de 2010

Aceptado: junio de 2010

RESUMEN

En este trabajo de revisión se pretende diferenciar el maltrato entre iguales de otras conductas agresivas y perturbadoras en el contexto escolar; conocer la frecuencia del maltrato entre iguales en el contexto escolar; y establecer el perfil de la víctima, del agresor y del espectador para conocer mejor la naturaleza del maltrato escolar. Por último, se plantea el estado actual de los programas de prevención e intervención relacionados con este tema.

PALABRAS CLAVE: acoso escolar, maltrato entre iguales, escuela, acosadores, víctimas de acoso escolar.

ABSTRACT

The aim of the present study was to review the current knowledge about school bullying. Specifically, we analyze three issues: a) the difference between bullying and other aggressive and disruptive behaviours in the school context; b) the frequency of bullying; and c) the characteristics of the different actors involved in the bullying. Finally, we review briefly the current state of the Prevention and Intervention Programs related to this topic.

KEYWORDS: Bullying, primary and secondary school; bully; victim of bullying.

Aclaración terminológica.

La violencia escolar es un fenómeno que ha existido siempre, aunque actualmente nuestra sociedad, en general, y la cultura escolar, en particular, muestran una mayor preocupación y sensibilidad por este problema. Uno de los fenómenos de violencia escolar que ha recibido una mayor atención es el maltrato entre iguales (o bullying), el cual afecta de manera muy importante a la institución escolar, ya que atañe a los propios escolares, pudiendo causarles daño moral, psicológico y educativo (Avilés Martínez, 2006).

Existe una gran variedad de definiciones de *bullying*, palabra que deriva de la palabra inglesa *bull* = matón. Consiste en un abuso de poder por parte de un alumno, (matón) apoyado en un grupo, contra una víctima indefensa que no puede salir de esa situación por sí misma. Suele incluir conductas de diversa naturaleza, tales como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos, originando problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo, debiéndose su mantenimiento a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas, que les lleva a no intervenir directamente (Díaz-Aguado, 2004).

Por tanto, lo que caracteriza de manera específica una situación de maltrato entre escolares es que se dé *de manera repetida y mantenida en el tiempo*, siempre lejos de la mirada de los adultos y con la *intención* de humillar y someter *abusivamente* a una víctima *indefensa* (Avilés, 2006).

De acuerdo con estas características, no hay que confundir el bullying con situaciones escolares de interacción brusca y con situaciones perturbadoras de la convivencia (peleas, bromas, riñas esporádicas, vandalismo escolar, enfrentamientos entre bandas...). Esta violencia interpersonal coincide con el bullying en que ambos contienen imposición, intención, daño y perversión social, pero mantienen matices diferentes en la recurrencia, el vínculo relacional estable entre las partes, la focalización de los ataques y el desequilibrio de poder, más propios del bullying (Avilés, 2006). Por tanto, no todas las conductas violentas o agresivas constituyen un cuadro de bullying o acoso.

Tampoco hay que confundir las conductas agresivas, entre las que se encuentra el bullying, con las conductas perturbadoras que hacen referencia a aspectos como el conflicto, la indisciplina, la disrupción o el desinterés académico que, si bien implican problemas en la convivencia escolar y el proceso de enseñanza/aprendizaje en el grupo-clase, no necesariamente implican agresión, focalización, recurrencia y victimización (Avilés, 2006).

Prevalencia y características del maltrato entre escolares.

En un estudio epidemiológico realizado en 35 países, entre ellos España, por la Organización Mundial de la Salud entre 2000 y 2001 se observa que el problema del acoso en la escuela es un fenómeno universal (Lucas y Martínez, 2008).

En España, el Defensor del Pueblo ha llevado a cabo dos estudios epidemiológicos a escala nacional sobre Violencia Escolar (2000 y 2007; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Fernández, 2003), con amplias muestras representativas de escolares de educación secundaria españoles. Estos trabajos han puesto de manifiesto que el maltrato entre iguales existe en todos los centros de secundaria españoles y que se produce todo tipo de maltrato, aunque en un nivel de incidencia muy distinto y no todos en cada centro. Sin embargo, y en contra de la percepción social en este tema, la prevalencia e incidencia del maltrato en la enseñanza secundaria no ha crecido en los últimos años, sino que se mantiene estable e incluso ha descendido ligeramente.

Según este estudio, la frecuencia de maltrato es la siguiente en orden decreciente (teniendo en cuenta que la prevalencia informada varía entre agresores y víctimas): agresiones verbales (insultar, poner mote, hablar mal de otro a sus espaldas) (entre el 32% y el 36%); exclusión social (ignorar, no dejar participar) (entre el 10% y el 33%); agresiones físicas indirectas (esconder, romper, robar cosas) (entre el 11 y el 16%); de

amenazas y chantajes (entre el 4 y el 6%); de agresiones físicas directas (pegar) (entre el 4 y el 5%); de acoso sexual con actos o comentarios (entre el 0,4% y el 0,9%). Finalmente, un 83% de los encuestados ha presenciado algún tipo de acoso o agresión. Estos porcentajes son lo suficientemente importantes como para tomar conciencia del problema.

En general, se observa que a mayor gravedad del maltrato (acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas), menor frecuencia del mismo. De todas formas, aunque sean poco frecuentes, a los maltratos graves hay que darles mucha importancia, por sus efectos nocivos sobre las víctimas, y también sobre los agresores y los testigos. Por otro lado, algunas de las conductas consideradas menos graves, como la exclusión social, también pueden suponer daños psicológicos, no sólo en la etapa en que ocurren, sino a medio y largo plazo (Rigby, 2000; Van der Meulen, Soriano, Granizo, del Barrio, Korn y Schäfer, 2003; Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Van der Meulen, Mora-Merchán y Singer, 2004).

Los datos de prevalencia y las tendencias son similares en otros estudios realizados en España (Ortega y Mora Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005) y en otros países (Smith et al., 1999), aunque se observan algunas diferencias destacables. En primer lugar, el problema en conjunto parece ser menor en España que en otros países de nuestro entorno y EEUU; además, en España los escolares parecen tener una mayor tendencia a la agresión verbal y la exclusión social, y menor a las agresiones físicas y, en general, a las conducta más graves.

Variables como la comunidad autónoma o el tamaño de la ciudad donde se encuentre el centro no arrojan resultados significativamente distintos en cuanto a maltrato entre iguales. La naturaleza pública o privada del centro afecta en muy pocos casos: en los centros privados hay más alumnos que en los públicos que dicen sufrir la maledicencia de otros, y que admiten hablar mal de sus compañeros, ponerles motes e ignorarles. La variable género muestra que, en los maltratos donde hay diferencias de género, los chicos son más veces agresores y también sufren mayor número de agresiones que las chicas, con excepción de la conducta “hablar mal”, que se da más en las chicas como agresoras, como víctimas y como testigos. En cuanto a la variable edad se ha constatado que la mayor incidencia del maltrato se produce en el primer curso de secundaria (12 años) y va descendiendo paulatinamente hasta cuarto curso (16 años).

En cuanto al escenario del maltrato, destaca el aula, seguida del patio, como el lugar más habitual donde se produce el maltrato en la enseñanza secundaria. La clase es el escenario más habitual para los insultos, poner motes, el acoso sexual y acciones contra la propiedad del alumnado, como romper o robar cosas. El patio es el escenario de las agresiones físicas directas y de la exclusión activa. Hay maltratos que se dan por igual en el patio y en el aula, como amenazar sin armas o pegar; y otros tipos que se sitúan habitualmente fuera del centro escolar, como amenazas con armas.

La frecuencia de los maltratos, según los informes citados, varía según se les pregunte a las víctimas, a los agresores o a los testigos de los abusos: la frecuencia de agresiones presenciadas es superior a las confesadas por víctimas y autores, aunque muy cercana a la que señala el profesorado. En determinadas formas de maltrato, como agredir verbalmente, excluir a otros y pegar, los agresores superan a quienes se reconocen víctimas, tal vez porque se realiza en grupo sobre una víctima; en otras formas de maltrato, como en la conducta ignorar, se ve claramente esta discrepancia: el 10 % dice ser víctima, mientras que el 32,7 % reconoce que ignora a otros (agresor) y el

83% dice ser testigo de este tipo de maltrato. En otros tipos de agresiones, por el contrario, como la agresión indirecta, las amenazas y el acoso sexual, son más los que afirman ser agredidos que quienes dicen ser autores de ellas. Todo ello indica que la percepción del maltrato no es la misma en función del rol que desempeñe cada uno y del tipo de conducta sobre la que se pregunte.

En otro estudio se ha visto que la frecuencia del maltrato es la siguiente: el 1.4% del alumnado confiesa que es victimizado diariamente, el 5.7% lo es al menos una vez a la semana, y el 29.7% sufre maltrato ocasionalmente. Pero independientemente del papel que ocupen en el proceso de bullying, el 35% del alumnado reconoce que diariamente suceden actos de maltrato en su centro (Avilés, 2006).

Una perspectiva interesante sobre el maltrato entre iguales es la que tiene el profesorado. Los profesores señalan ligeramente más casos de maltrato en el centro (84%) que los alumnos (82,9%), pero menos en su aula (68,3%), lo cual relativiza la idea expuesta en muchas ocasiones de que éstos desconocen el problema. Sin embargo, no queda claro a qué se debe su alta percepción de maltrato. Podría ser porque tienen más información, o bien porque la toma de conciencia sobre el problema en los últimos años haya derivado en una atribución de intencionalidad de “hacer daño” a múltiples conductas, que no necesariamente son situaciones de acoso. De hecho, los profesores perciben un aumento significativo de la violencia escolar y de la violencia juvenil en general (Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez, 2003) y creen que irá en aumento, aunque los datos disponibles no avalan esta negativa profecía (Defensor del Pueblo, 2007; Fernández, Bartolomé, Rechea y Megías, 2009).

Según los profesores, el orden de frecuencia de los tipos de maltrato es: ignorar, agresión física indirecta, agresión física directa, no dejar participar, obligar a hacer cosas, acosar sexualmente y amenazar con armas. Por último, el Informe del Defensor del Pueblo ofrece datos sobre la implicación de los profesores, bien como agresores, bien como víctimas de maltrato en los centros de secundaria. La forma más habitual de agresión en ambos casos es el insulto: 74,3% de agresiones a profesores y 43% de agresiones a alumnos en “a veces ocurre”. En conjunto, los profesores señalan recibir más agresiones de las que ellos infringen a los alumnos. En el caso de “sembrar rumores”, las agresiones a profesores alcanzan el 55,3 %, mientras las agresiones a alumnos se sitúan en un 8,3 %. Las agresiones físicas a profesores están en un 14 % y las agresiones a alumnos en un 5 %. En cambio, un 45,7% de los alumnos señalan que los profesores tienen “manía” a algunos alumnos, y un 51,7% que han visto a los profesores ridiculizar a los alumnos en alguna ocasión.

Otro dato importante es que los profesores adjudican a causas externas a ellos y, por tanto, fuera de su control los casos de maltrato entre iguales: los profesores ponen el acento en problemas sociales y familiares o en problemas del alumno, a la hora de explicar el maltrato, y otorgan muy poca responsabilidad específica al centro. En este sentido, la percepción de “falta de control” sobre las causas y sobre la forma de atajar o intervenir en las agresiones podría dificultar sus actuaciones ante estos hechos. En los trabajos del equipo de Cristina del Barrio se pone de manifiesto que los alumnos demandan mejores habilidades de los docentes en las respuesta a víctimas y agresores y que valorarían muy positivamente su intervención en los casos de maltrato (Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez, 2003). Por otra parte, algunos estudios han puesto de manifiesto que la actitud del profesorado presenta un importante efecto en el comportamiento de sus alumnos, llegando a fomentar el desarrollo de problemas de conducta y agresividad en el aula, cuando el trato de los profesores es poco implicado y

respetuoso con sus alumnos (Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003), como hemos visto que ha percibido en alguna ocasión un porcentaje importante de los alumnos. En cambio, un trato “justo” por parte del profesor aparece como un factor protector frente a la violencia y la conducta antisocial adolescente.

Dentro del maltrato y del acoso entre escolares o bullying se está empezando a observar un aumento de los comportamientos de hostigamiento y violencia racial o cultural, asociada a una mayor presencia en los centros de alumnos con orígenes étnicos diferentes. En un estudio en España, con una muestra de escolares de Educación Primaria y Secundaria, se constata que uno de cada cuatro estudiantes de origen emigrante ha sido objeto de exclusión social racista o xenófoba (Rodríguez y Ortega, 2008). Para la víctima, los agresores les hacen esto por ser diferentes en aspectos como el color de la piel, ser de otra religión, provenir de otro país...etc. Esta percepción de maltrato asociado a cuestiones étnicas y raciales puede favorecer la construcción de una identidad social devaluada y afectar a su bienestar y ajuste psicosocial a largo plazo. Sin embargo, algunos trabajos indican que el nivel de maltrato que sufren es muy semejante al que sufren los autóctonos, que maltratan a otros en proporciones similares y que sigue los mismos patrones y características (Bartolomé, Rechea, Blaya y Fernández-Pacheco, 2009); además, los agresores no parecen atender especialmente a las cuestiones de raza, etnia, cultura, religión o país de procedencia; ésta es una percepción presente en las víctimas y los espectadores (Defensor del Pueblo, 2007). En el trabajo de Bartolomé et al. (2009), la cuestión más relevante parecía ser las dificultades con el idioma. Todo esto debe ser tenido en cuenta en el manejo social y escolar del maltrato en menores pertenecientes a minorías.

También es cada vez más significativo el cyberbullying o maltrato entre iguales a través de Internet o del móvil, un tipo de maltrato en el que no hay confrontación física, ya que agresor y víctima no se encuentran en el mismo espacio real. Este es un tema todavía poco estudiado, pero los datos disponibles muestran que la incidencia es relativamente baja, inferior a la encontrada en otros países europeos. Así, el informe del Defensor del Pueblo ha encontrado una prevalencia tanto de víctimas como de agresores del 5% de escolares, aunque en el estudio de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008a) sube hasta el 10-15%, pero sólo el 4% son agresiones severas. El equipo de Ortega y Mora-Merchán (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a y b; Mora-Merchán, 2008) señala que las características del cyberbullying puede tener efectos especialmente dañinos, ya que en el cyberbullying no existen ni lugares seguros para las víctimas, ni momentos de descanso, pues en cualquier momento y lugar se puede recibir una llamada o mensaje de acoso y se pueden revivir a lo largo del tiempo. Además, el acosador puede mantenerse en el anonimato y el número de espectadores se multiplica, aumentando la sensación de indefensión y de deterioro de la imagen social. Existen indicadores de que el cyberbullying está relacionado con el acoso tradicional, pero que no decrece tanto con la edad, ni existen diferencias marcadas entre chicos y chicas; todas ellas son cuestiones que necesitan más estudio en el futuro.

Perfiles del maltrato

Dentro de una situación de maltrato se pueden diferenciar tres tipos de participantes: los agresores, las víctimas y los espectadores. A continuación, se presenta un resumen de las características esenciales de cada uno de ellos a partir de trabajos de

investigación con población española (Ortega y Mora-Merchán 2000, Díaz-Aguado 2004 y Avilés 2006).

Perfil de la víctima:

Las víctimas son aquellas personas que sufren las agresiones en la situación de acoso, agresiones que, como se ha dicho anteriormente, son reiteradas y mantenidas en el tiempo, lo cual tendrá múltiples consecuencias para ellos, como miedo y rechazo al contexto en el que se produce la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, problemas de rendimiento, baja autoestima, etc.

Se presentan a continuación algunas características que componen el perfil tipo de la víctima, haciendo la salvedad de que en las aulas prima la variabilidad y las generalizaciones siempre hay que tomarlas con precaución.

- Características físicas: las víctimas pueden presentar rasgos que les diferencian de la mayoría de los estudiantes (obesidad, color del pelo y piel...). El hecho de tener necesidades educativas especiales también incrementa el riesgo de ser víctima de bullying, ya que estos alumnos suelen ser percibidos por sus compañeros como necesitados de ayuda y transmiten vulnerabilidad, características asociadas en general al riesgo de victimización.

- Características psicológicas: en general, la víctima suele ser tímida y de temperamento débil, presentando además falta de asertividad y baja autoestima. A menudo, son personas ansiosas e inseguras, sensibles, cautas, tranquilas e introvertidas. Juegan solos y se sienten infelices y poco seguros en el recreo, pero esto es quizá un efecto del acoso que sufren. Suelen tener una escasa competencia social, emocional y de comunicación. Estas características son distintas en la víctima provocativa, caracterizada por presentar un temperamento fuerte, irritable, inquieto y conflictivo, además de ser hiperreactiva y emocionalmente inestable.

Entre los escolares que son víctimas de la violencia de sus compañeros suelen diferenciarse dos situaciones:

- La víctima típica, o víctima pasiva: presenta conducta pasiva, miedo ante la violencia, manifestaciones de vulnerabilidad, alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Tiene tendencia a culpabilizarse de su situación y/o a negarla. Presenta cierta dependencia de los adultos (suele estar sobreprotegida en su familia). Este tipo de victimización es sufrido por igual por chicos y por chicas.

- La víctima activa: es menos frecuente y clara. Socialmente, se caracteriza por tener una situación de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más incluso que los agresores y las víctimas pasivas). Presenta cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas, irritantes y provocadoras. A veces llega a mezclar su papel de víctima activa con el de agresor, aunque sus agresiones suelen ser reactivas. Su rendimiento y su pronóstico a largo plazo son peores que las víctimas pasivas. Este tipo de víctima es más frecuente entre los chicos, no disminuyendo con la edad.

En cuanto a la edad, ya se ha visto anteriormente que la frecuencia de episodios de violencia sufrida en la escuela suele alcanzar su máximo nivel en la adolescencia temprana, en torno a los 11-13 años, y que la situación de victimización desaparece con la edad en la mayoría de los casos, debido, probablemente, a la adquisición por parte de

la víctima de habilidades necesarias para ello (aunque este aprendizaje no se da en todos los casos) y al descenso del uso de la agresión con la edad.

Para las víctimas, las causas que originan el maltrato radican en que los agresores quieren molestar sin otra razón aparente, y en su propia debilidad en comparación con los agresores. Por el contrario, para los espectadores, la mayoría de las agresiones están justificadas por la provocación de las víctimas.

Por último, tienen más posibilidades de sufrir maltrato en función de características familiares, los niños y niñas provenientes de familias monoparentales o con ausencia de ambos padres, así como los hijos únicos.

Perfil del agresor:

A continuación se presentan los rasgos que podrían caracterizar el perfil de los agresores. Al igual que ocurría con el perfil de las víctimas, hemos de tener en cuenta que se tratan de generalizaciones y que, por lo tanto, no tienen por qué coincidir necesariamente con los perfiles que se pueden encontrar en los distintos centros. Además, las características hacen referencia no a quienes alguna vez han intimidado o agredido a otros, sino a aquellos que lo hacen frecuentemente.

- Características físicas: por lo general, los agresores se caracterizan por tener una mayor fortaleza física respecto a los compañeros y, en concreto, respecto a la víctima.
- Características psicológicas: son impulsivos, disruptivos y extrovertidos, con escasas habilidades sociales. Su capacidad de autocrítica suele ser nula, por lo que su autoestima será media o alta, aunque en general se puede decir que los niveles en distintas dimensiones del autoconcepto son contradictorios. En general, presentan baja tolerancia a la frustración, dificultades para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad. Usan la violencia y la intimidación como métodos de resolución de conflictos. Presentan un temperamento agresivo y reactivo, y son fácilmente provocables. Tienen necesidad de dominar a los demás, buscando detentar el poder dentro del grupo.

Por lo general, la situación de agresor es más frecuente entre chicos que entre chicas, especialmente en los casos de agresión física; aunque, a veces, se habla de una equiparación entre chicos y chicas, los datos de la mayoría de los trabajos muestran que los chicos, grupos de chicos o, bien, grupos mixtos participan significativamente más en conductas de agresión e intimidación que las chicas o los grupos de chicas (excepto para la maledicencia; la situación es confusa en el cyberbullying).

El agresor suele mantener relaciones de amistad con otros agresores, debido tanto a una tendencia normal a relacionarse con personas similares, como a que tanto las actitudes favorables hacia el maltrato como el hecho de manifestar agresión proactiva correlacionan positivamente con la popularidad dentro del grupo de agresores, debido a que ese tipo de violencia sirve para el dominio y control del grupo.

El agresor suele justificar el maltrato ejercido porque percibe una provocación por parte de la víctima; de hecho, tiende a interpretar las conductas de los demás como provocadoras, especialmente las ambiguas, reaccionando frente a ellas agresivamente. Se conceptualiza a sí mismo, cuando utiliza la violencia, como un héroe y a la víctima como un ser despreciable, inhibiendo todo tipo de empatía. En este sentido, los procesos sociocognitivos, especialmente estilos hostiles de atribución, juegan un papel mediador

importante en la agresión. De todas formas, el agresor no siempre es violento porque crea que es provocado e inevitablemente deba de reaccionar, en ocasiones, también manifiesta que simplemente lo hace por gastar una broma o molestar.

Entre los principales antecedentes familiares que suelen tener los agresores cabe destacar la ausencia de relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, fuertes dificultades de éstos para enseñarle a respetar los límites, permisividad ante conductas antisociales y utilización en muchos casos del castigo físico. En cuanto a la estructura familiar, la probabilidad de ser agresor es mayor en los alumnos procedentes de familias monoparentales y cuando el número de hermanos es elevado (tres o más).

Por último cabe señalar que, como ocurre en otras formas de violencia, lo agresores tienden también a ser víctimas, por lo que están constantemente expuestos a diversas formas de agresión. Además, señalan que sus actos normalmente pasan desapercibidos o sin respuesta social. Y cuando esta respuesta social se da, afirman que es de rechazo y de refuerzo a partes iguales. Todo ello afecta a su desarrollo cognitivo y afectivo, y dificulta el abandono de este tipo de conducta.

Perfil del espectador:

Los espectadores son chicos y chicas que no participan directamente de la situación de maltrato pero que, sin embargo, juegan un papel importante en el origen y mantenimiento de los episodios de malos tratos, tanto favoreciendo como, en ocasiones, atajando el problema.

Cuando se les pregunta a los espectadores por la causa del maltrato suelen señalar a las víctimas como los principales causantes del mismo (lo mismo que hacían los agresores), y a los agresores como alumnos con mayor corpulencia física (se fijan, por tanto, en aspectos externos).

Es esencial para entender la regularidad con la que el maltrato puede producirse bajo el conocimiento de un número importante de compañeros observadores (más del 80%) el siguiente proceso: la impopularidad de las víctimas es una de las principales condiciones que lleva a elegir las como tales, pero una vez elegidas el hecho de someterlas a victimización puede activar una “norma” entre los compañeros que “prohíba” sentir simpatía hacia ellas, especialmente entre los chicos; es probable que ciertos sesgos, como la “teoría del mundo justo”, influya, de manera que todos los implicados pueden llegar a pensar que la víctima “se lo merece”. Contemplar el maltrato y no hacer nada, aprender a mirar hacia otro lado cuando el agresor/a perpetra sus acciones, y restar importancia al ejercicio de imposición sobre la víctima genera en el grupo una opinión contagiada de que se trata de algo normal e inevitable. También es importante, para explicar que los alumnos sientan que deberían hacer algo ante la situación de maltrato y no lo hagan, el miedo a ser incluidos dentro del círculo de victimización y convertirse en el blanco de agresiones.

No todos los espectadores reaccionan de igual manera ante el maltrato de sus compañeros. Se diferencian tres tipos:

- Testigo indiferente: grupo de alumnos/as a los que no les importa lo que pasa y lo demuestran no mostrando ninguna reacción. La indiferencia se mantiene mientras no se metan con ellos.
- Testigo culpabilizado: grupo de alumnos/as que presenta connotaciones de miedo, temor y culpabilidad. Siente miedo al agresor por lo que no se atreve a actuar por si es el próximo en ser agredido. Al mismo tiempo, se siente mal porque está

internamente convencido de que debería hacer algo, ya que se encuentra ante una situación injusta. No es amigo de la víctima, ni le da apoyo. Sólo es un testigo que juzga la situación como espectador.

- Testigo amoral: alumno/as que reconocen la fuerza y poder del agresor/a y justifican que la ejerza abusivamente sobre la víctima. No apoya con actos las acciones del agresor/a, pero reconoce que sus actos son inevitables y normales, y que no hay nada que pueda cambiar esta situación.

Estos tipos de testigos son diferentes a los alumnos considerados “participantes secundarios”, que son los espectadores que apoyan al agresor/a o a la víctima, y que concurren en el bullying participando activamente a favor de uno o de otro. En todo caso, los trabajos sobre este tema dejan claro que el acoso escolar es, en gran medida, un fenómeno grupal y que, por tanto, parte de las intervenciones tienen que ir dirigidas al grupo y su funcionamiento (Salmivalli, 1998; Salmivalli y Voeten, 2004)

Lucas y Martínez (2008), en un estudio con 2050 niños entre 8 y 13 años de la Comunidad de Madrid, encontraron cuatro roles bien diferenciados entre aquellos que participan en peleas entre compañeros: agresor, víctima, defensor, y outsider u observador pasivo. Entre otras conclusiones, afirman que los niños que tenían un estatus de rechazado dentro de su aula obtenían significativamente las mayores puntuaciones en los papeles de agresor y víctima, así como las menores en los roles de defensor y observador pasivo. Subrayándose, por tanto, la posición de exclusión y rechazo social que sufren los niños que participan, tanto como agresor como víctima, en las situaciones de violencia entre iguales. Por otra parte, los niños populares fueron los que obtuvieron las menores puntuaciones en el papel de víctima y las mayores en el papel de defensor, lo cual debería ser tenido en cuenta en los programas de prevención/intervención en los grupos de aula.

El género y la edad en el maltrato entre iguales.

El género y la edad son dos variables que condicionan los perfiles de la víctima, el agresor y el espectador.

Respecto al género, las investigaciones concluyen mayoritariamente que los hombres usan la violencia con más frecuencia y de forma más grave que las mujeres. Y que los chicos tienden a usar más la intimidación directa y la agresión física. Mientras que las chicas utilizan más la violencia indirecta y la agresión relacional (amenazar con retirar la amistad, la exclusión social, los rumores como forma de aislar a alguien...).

En el rol de víctima no se aprecian grandes diferencias entre géneros si no se atiende al tipo de agresión del que son víctimas. Así, los chicos suelen ser víctimas de agresión física y la perciben como más dañina y efectiva que la que reciben las chicas víctimas, que suelen serlo de agresiones indirectas y verbales. Esto responde a un hecho bien conocido en los estudios sobre agresión infantil y violencia juvenil: la mayoría de las agresiones de los niños y jóvenes van dirigidas a iguales conocidos, de la misma edad y sexo, en sus contextos de relación (escuela y tiempo de ocio). De manera que los chicos, que usan más agresión física, agreden sobre todo a otros chicos, y las chicas, que usan más agresión verbal o relacional, agreden sobre todo a otras chicas.

En cuanto a los espectadores, las chicas presentan implicaciones más bajas de maltrato y, por tanto, más probabilidad de pertenecer al grupo de los espectadores que los chicos. Los chicos espectadores aceptan más que las chicas los episodios de maltrato. Aunque la opción mayoritaria en ambos sexos es el rechazo al problema. Ante

los episodios de maltrato, los chicos actúan de forma más directa, intentando cortar la situación personalmente. Las chicas prefieren acciones más indirectas, avisando a otros para que pare el conflicto. Las chicas eligen más la respuesta de “podrían hacer algo”, mientras que los chicos aceptan más la respuesta de “paso del tema”.

Respecto a la edad, la mayor parte de las investigaciones indican que se produce un cierto descenso de agresores con la edad, aunque los cambios que se producen en las formas de ejercer la intimidación son hacia tipos más elaborados.

También se observa que el avance en el conocimiento de la escuela y su sistema, y la mejora en el conocimiento de las técnicas antibullying de los sujetos escolarizados, ayudan a que progresivamente disminuya el número del alumnado victimizado con la edad. En la ESO se encuentran más víctimas en las primeras edades (12, 13, 14 años) y menos a los 15-16 años. Así mismo, se produce un “pico” de edad a los 13 años y, a partir de ahí, el número de víctimas va decreciendo.

Por tanto, se observa un descenso de implicados en el maltrato escolar con la edad. Las razones posibles de este descenso son las siguientes: los alumnos de menor edad tienen más compañeros mayores que pueden ser potenciales agresores; los alumnos de menor edad no han sido todavía socializados en la idea de que no se debe intimidar a otros escolares; los alumnos de menor edad no han adquirido todavía habilidades sociales y asertivas para combatir con efectividad las agresiones de sus compañeros y evitar futuros episodios; los alumnos de menor edad tienen una definición diferente de qué son los problemas de agresión y malos tratos entre compañeros.

Esta evolución descendente concuerda con la observada en la conducta agresiva y violenta en general; así, podemos considerar que la agresión, especialmente la agresión física, tiende a ser abandonada como estrategia de relación y de resolución de conflictos a medida que los niños y adolescentes maduran, alcanzan mayores niveles de autorregulación y autocontrol y mejoran sus habilidades sociales. Sin embargo, en un pequeño porcentaje de menores, la conducta agresiva y violenta se mantiene y puede, incluso, agravarse. En general, esos casos en que la conducta agresiva se mantiene estable, coinciden con el 5%-8% de menores que diferentes estudios etiquetan como “acosadores” y que llevan a cabo gran parte de los actos de agresión que ocurren en las aulas e incluso fuera de ellas. Estos niños y adolescentes son los que responden al perfil impulsivo, comentado con anterioridad. En esta línea, Berger (2007) señala que, aunque el acoso y la intimidación son más evidentes y serios (en cuanto al daño que infringen) hacia finales de la infancia y en la adolescencia, sus raíces se afianzan profundamente en la niñez. Los estudios evolutivos no dejan duda en la actualidad de que las conductas de agresión (morder, arañar, empujar...) aparecen temprano en la vida (Tremblay, 2000 y 2006; Keenan y Shaw, 2003). Normalmente, las familias, las guarderías/escuelas y los grupos de iguales, ayudan a los niños a controlar sus respuestas agresivas, pero, en algunos casos, las circunstancias y relaciones intensifican ese tipo de respuesta y contribuyen al desarrollo de niños con conductas frecuentes de agresión, que serán etiquetados como “pegones” en la infancia, “acosadores” al inicio de la adolescencia y jóvenes “violentos” más adelante (Tremblay, 2006; Broidy et al., 2003). Es decir, en ciertos casos, minoritarios, la socialización no ayuda a controlar y regular las respuestas de ira y agresión y puede, incluso, favorecer el desarrollo a largo plazo de la violencia como estrategia de relación y resolución de problemas.

Prevención de la violencia escolar

La preocupación por la violencia escolar entre iguales ha llevado a muchos países a establecer programas de prevención e intervención. La mayoría de ellos han tenido un éxito relativo, probablemente porque han ido dirigidos a una sola dimensión del problema. El reto sigue estando ahí y diversos especialistas proponen diversificar las actuaciones e intervenciones de manera que se atienda tanto a las víctimas y agresores, como al fenómeno grupal que ampara las agresiones y, en conjunto, al clima de convivencia del centro. En este difícil camino, la implicación de los profesores y de las familias es clave.

Así, Del Barrio et al. (2003) proponen dejar de lado estrategias individualistas, que favorezcan el etiquetado y las respuestas punitivas, a favor de cambios en el clima del centro, por ejemplo, favoreciendo que los estudiantes participen en la regulación de la convivencia y en la solución de conflictos (como ocurre en los programas de mediación entre iguales). En la misma línea, Díaz Aguado (2004) y Lúcia (2008) proponen medidas orientadas a conseguir una escuela democrática: construir un ambiente relacional basado en normas y reglas, abierto al alumno; formar al profesorado en competencias técnico-pedagógicas inclusivas; ofrecer una gestión democrática y participativa; promover la formación permanente basada en la resolución de problemas; y promover iniciativas de intervención en la comunidad.

Por su parte, Lucas y Martínez (2008) defienden la necesidad de romper con la espiral de exclusión social que viven los niños víctimas y agresores, reforzada por el propio contexto, y que convendría modificar ofreciendo oportunidades para establecer vínculos de calidad con los iguales. Como metodología participativa eficaz, proponen el aprendizaje cooperativo y la necesidad de incluir a los observadores en la prevención e intervención de este tipo de situaciones. Finalmente, Caurcel (2008) en un estudio con preadolescentes y adolescentes españoles y portugueses resalta el alto número de emociones negativas que sufren las víctimas del maltrato. Propone como solución poner en juego los mecanismos de regulación emocional y, por tanto, incorporar actividades de educación de sentimientos para afianzar las estrategias de solución de conflictos negociada y cooperativa.

Bibliografía

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

Bartolomé, R., Rechea, C., Blaya, C. & Fernández-Pacheco, G. (2009) Victimación y conducta violenta en adolescentes musulmanes y no musulmanes: una comparación en tres países Europeos. *Comunicación presentada en el VI Congreso Español de Criminología*. Santiago de Compostela, 17-20 de junio.

Berger, K. S. (2007) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid, Panamericana.

Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K., Fergusson, D., Horwood, J., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D., Moffitt, T., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003) Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39 (2), 222-245.

Caurcel Cara, M. J. (2008) ¿Cómo se sienten las víctimas del maltrato entre iguales? *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 101-112.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Barrio C, Martín E, Montero I, Gutiérrez H, Fernández I. (2003) La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje* 26 (1) 25-47.

Del Barrio, C., Barrios, A., Van der Meulen, K., & Gutiérrez, H. (2003) Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud* 62, 65-79.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Árias, R., & Martín Seonae, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid, Instituto de la Juventud.

Fernández, E., Bartolomé, R., Rechea, C. y Megías, A. (2009) Tendencias y evolución de la delincuencia juvenil en España. *Revista Española de Investigación Criminológica* (On line <http://www.criminologia.net>).

Keenan, K. & Shaw, D. S. (2003) Starting at the beginning: exploring the etiology of antisocial behavior in the priors years of life. En B.B. Lahey, T.E. Moffit & A. Caspi (Eds.) *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (153-181) New York, The Guilford Press.

Lucas Molina, B. y Martínez Arias, R. (2008) El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 89-99.

Lúcia Joao, A. (2008) Bullying: comportamiento agresivo entre pares a nivel escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 133-140.

Mora Merchán, J. (2008) Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Informació psicològica* 94, 60-70.

Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.

Ortega Ruiz R. y Mora-Merchán J.A. (2000) *Violencia escolar. Mito o Realidad*. Sevilla, Edición y Comunicación.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J.A. (2008) *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 123-132.

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.

Rigby, K. (2000) Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.

Rodríguez Hidalgo, A.J. y Ortega Ruiz, R. (2008) Victimización entre escolares por exclusión racista o xenófoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2) 113-121.

Salmivalli, C. (1998) *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turku, Turkey Yliopisto.

Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004) Connections between attitudes, group norms and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Development* 28, 246-258.

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Van der Meulen, K., Mora-Merchán, J.A. y Singer, M.M. (2004) Lonely in the Crowd: Bullying from the Retrospect. *British Journal of Developmental Psychology* 22, 379-394.

Serrano Sarmiento, A., y Iborra Marmolejo, I. (2005) *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

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

Tremblay, R. (2006) El desarrollo de la violencia juvenil: del nacimiento a la primera edad adulta. En J. L. Guzmán Dálbora y A. Serrano Maíllo (eds.) *Derecho Penal y Criminología como fundamento de la política criminal*, (475-485). Madrid, Dykinson.

Tremblay, R. E. (2000) The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development* 24 (2), 129-141.

Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003) Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.