

Nuevas perspectivas sobre la violencia y el *bullying* escolar

CARMEN ORTE SOCÍAS*

RESUMEN

El contexto escolar es uno de los más estudiados en relación al *bullying*, término que define una conducta agresiva entre iguales, tanto en centros educativos como en otros centros en los que los menores pasan una parte importante de su tiempo. Se produce *bullying* cuando un escolar es objeto de acoso, intimidación y agresión por parte de otro escolar o grupo de escolares de forma repetida a lo largo del tiempo. El *bullying* puede afectar la salud física y psicológica de la víctima; pero no sólo tiene efectos sobre ella, sino también sobre los agresores, toda vez que aumenta su probabilidad de cometer actos antisociales, y sobre la escuela y la comunidad, porque contribuye a crear un clima de temor e inseguridad generalizada. El *bullying* puede producirse, y se produce, en todas las escuelas; de ahí la necesidad de que éstas tomen conciencia del problema y desarrollen un programa anti-*bullying* que capacite a los docentes, al alumnado, a las familias y al conjunto de las personas que participan de la dinámica del centro, para saber cómo pueden evitar y/o reducir estas conductas, así como también cómo ayudar al alumnado a minimizar su impacto.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque durante muchas generaciones los niños han sido repetidamente amenazados, agredidos, humillados o rechazados por otros niños, sólo desde hace algo más de una década empezamos a ser conscientes en nuestro país de que este tipo de comportamientos que ahora conocemos como *bullying* o maltrato y acoso entre los niños y

* Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat Illes Balears (UIB).

adolescentes es intolerable, porque supone una agresión gratuita, cruel y recurrente de personas más fuertes o con más poder hacia otras personas más débiles o con menos poder real o percibido. Aunque este comportamiento representa un subtipo de conducta violenta, no ha sido considerado tradicionalmente así, y –por distintas razones– ni siquiera ha constituido un motivo de queja en los centros docentes por parte de los profesores, los padres o el mismo alumnado que la padece. Una cuestión importante en este sentido radica en la definición del concepto de violencia. De acuerdo con Batsche y Knoff (1994), el concepto de violencia escolar debe definirse de forma amplia para incluir cualquier condición o acto que cree un clima en el que los estudiantes y los profesores sientan miedo o intimidación, además de ser las víctimas de asalto, robo o vandalismo. Incluir el *bullying* en la definición de violencia amplía de forma importante el análisis sobre sus consecuencias (ya que no afectan sólo a las personas que lo padecen de forma directa o indirecta, sino también al clima escolar) y la discusión sobre el tema de la violencia y la seguridad en las escuelas, tradicionalmente más centrada en problemas de asaltos, robos y vandalismo. Hay que tener en cuenta que, de acuerdo con los datos de diversas investigaciones, el *bullying* puede ser la forma más prevalente de violencia en las escuelas y una de las que afecta a un mayor número de estudiantes.

El estudio sistemático del *bullying* comenzó a llevarse a cabo a principios de la década de los setenta, circunscrito a Escandinavia. Pero la preocupación pública por este problema se disparó en Noruega hacia finales de 1982, cuando se publicó en la prensa que tres chicos de entre 10 y 14 años se suicidaron como consecuencia del grave acoso

al que les sometían sus compañeros de clase. En 1983 el Ministerio de Educación noruego puso en marcha una campaña nacional contra estos problemas en las escuelas de educación primaria y secundaria (Olweus, 1998). Posteriormente, a partir de finales de la década de los ochenta y principios de la siguiente, el fenómeno suscitó el interés de investigadores de muchos países. De esta manera, en el conjunto de los Estados que configuran la Unión Europea se dispone en la actualidad de un amplio conocimiento sobre la incidencia, prevalencia y tipología del *bullying* escolar (Minton *et al.*, 2004). En España, el fenómeno empezó a cobrar especial interés a partir de los años noventa, llevándose a cabo algunas investigaciones en distintas comunidades autónomas, además de algún estudio nacional, como el publicado por el Defensor del Pueblo en 2000.

En nuestro país, no existe un tratamiento sistemático del *bullying* por parte de las instituciones educativas, aunque sí se han impulsado algunas iniciativas y actividades en algunos centros educativos, generalmente dentro de estrategias más amplias de tratamiento del conflicto. Al igual que en Noruega, el interés por este tema se desencadenó a raíz de la alarma provocada por el suicidio, en septiembre de 2004, de Jokin, un chico de 14 años que sufrió el acoso y las vejaciones de sus compañeros de colegio en Hondarribia (Guipúzcoa).

El acoso, la intimidación y la amenaza –en una palabra, el *bullying*– forman parte de un *continuum* de victimización que puede iniciarse con las bromas a costa de otro, para ir minando su estima a través de acusaciones, ridiculización y humillación, y terminar, en algún caso, en muerte por asesinato o suicidio. Este tipo de comportamiento tiene consecuencias importantes a corto, medio y largo plazo para todas las personas que participan en él. Por ello, es muy importante disponer de la información y diseñar las estrategias necesarias para poder prevenirlo y, una vez iniciado, pararlo y ayudar a disminuir sus consecuencias emocionales, físicas y sociales en las personas afectadas.

2. EL CONCEPTO DE BULLYING

El *bullying* se define como un abuso de poder sistemático, repetido y deliberado. Más concretamente, por *bullying* se entiende una forma de maltrato e intimidación entre iguales, niños y adolescentes. Es una conducta agresiva intencional y

persistente a lo largo del tiempo contra una misma persona. Hay, pues, una intencionalidad negativa: hacerle daño a alguien repetidamente a lo largo del tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por el desequilibrio de poder y que se produce sin provocación por parte de la víctima. Suele llevarlo a cabo una persona o varias, aunque también se producen procesos de grupo. El *bullying* es básicamente un comportamiento de abuso de poder que consiste en utilizar al otro como medio, como *divertimento*, como lugar en el que proyectar lo negativo. Incluye así una amplia variedad de conductas negativas en las que existe un desequilibrio de poder o fuerza, real o percibida, entre el agresor o agresora y la víctima. El *bullying* puede ser directo o indirecto, activo o pasivo, y suele tomar tres formas: físico (pegar, dar patadas, escupir, empujar, destruir, ocultar o apropiarse de las pertenencias), verbal (burlas, bromas de mal gusto, motes y amenazas) y psicológico (divulgar rumores desagradables, manipular las relaciones sociales, implicarse en actos de exclusión social, extorsión o intimidación). El *bullying* también puede estar relacionado con varias formas de persecución, aislamiento social y/o intimidación, incluyendo actos hostiles contra las minorías raciales y étnicas, y jóvenes gays y lesbianas.

Sin embargo, una pelea o una agresión entre niños y adolescentes de aproximadamente la misma fuerza real o percibida no se considera *bullying*. La intención deliberadamente dañina, la repetición a lo largo de un período de tiempo y la dificultad de las víctimas para defenderse son los aspectos comunes que caracterizan un episodio de *bullying*.

De acuerdo con la definición proporcionada, el listado de conductas de *bullying* es muy amplio. De hecho, el rechazo, el acoso y la intimidación trascienden el contexto escolar, no conocen límites; antes al contrario, el denominado *ciberbullying* utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación para agredir de forma impune y con voluntad de diseminación global. Las agresiones a la víctima se producen ahora, además, a través de llamadas telefónicas al móvil, vía mensajes de texto, mediante el envío de fotos o películas desagradables, divulgando alguna foto o filmación embarazosa (el denominado *happy slapping*, que consiste en atacar a una víctima mientras un cómplice graba el asalto utilizando cualquier forma de vídeo, generalmente el móvil), mediante correo electrónico, *chats*, *weblogs*, páginas web personales difamatorias, tableros de anuncios, encuestas *online*, etc. El objetivo que se persigue es el mismo, aunque, si cabe, se busca alcanzarlo de una manera mucho más rápida, inversa y agresiva.

El *bullying* empieza generalmente en la escuela primaria y persiste en la secundaria. En estas conductas concretas de violencia e intimidación, las agresiones ocurren entre dos alumnos, un alumno y un grupo, e incluso dos grupos, tanto de género masculino como femenino. La situación más común es la de un alumno o alumna que padece situaciones de agresión e intimidación por parte de otro alumno (o alumna, en menor porcentaje), o por parte de un grupo de su misma clase, en la escuela o en el instituto (Orte *et al.*, 1997-2000). Estos episodios de agresión forman parte de un proceso lento e insidioso que tiene lugar en un hábitat físico y/o virtual determinado. Así, las aulas, los pasillos, los baños, el patio de recreo, las entradas y salidas del centro son lugares comunes y frecuentes de agresión que, además, van ampliando su espacio a medida que el proceso de victimización se va consolidando a lo largo de días, semanas e incluso años. A las víctimas les es muy difícil defenderse. Las conductas de *bullying* se amplían y repiten una y otra vez, y pueden durar mucho tiempo, a menos que se haga algo para pararlas.

Una de las principales características de este tipo de violencia es que no es casual o azarosa, sino intencional; no es puntual y circunstancial, sino continua y progresiva. Floyd (1985) traza un esquema que refleja el proceso de victimización: 1) bromear a costa del otro (bromas de juego, travesuras, contar chistes); 2) acusar (atribución de responsabilidad, criticar o encontrar defectos, asignar la culpabilidad, acusar a la víctima); 3) ridiculizar (poner mote, conductas de sarcasmo, burlarse, meterse con su familia, con la madre); 4) avergonzar (humillaciones, ataques y provocaciones personales en público); 5) abuso físico (empujar, pegar, golpear, agresiones de diverso tipo); 6) "chivo expiatorio" (convertir al otro en blanco de ataques grupales sistemáticos en diversas formas); 7) sacrificio (que puede llegar a la muerte por asesinato o la ejecución).

El proceso de victimización, al igual que ocurre con otros problemas de abuso de poder, como por ejemplo la violencia doméstica, se inicia con un tipo de conductas no limitadas a la agresión física. Se trata de conductas recurrentes que pretenden dañar los sentimientos y minar la confianza y autoestima del otro a través de palabras, acciones o exclusión social. En un plazo relativamente corto de tiempo se repiten con mayor frecuencia, en más situaciones, y con un abanico de conductas cada vez más amplio.

Desde la perspectiva de un observador externo, buena parte de estas conductas pueden valo-

rarse como de escasa importancia. Al respecto de esta cuestión, los trabajos realizados con profesorado muestran una tendencia a infravalorar la frecuencia y magnitud del *bullying*, debido a un insuficiente conocimiento de las conductas que implica (Orte, 1999). De hecho, las conductas verbales directas, como poner mote, o las conductas indirectas, como diseminar rumores o la exclusión social, no las suelen considerar como *bullying*. Sin embargo, una de las formas más persistentes, sistemáticas y a largo plazo de *bullying* es poner mote. Las conductas comunicativas se utilizan como medio para hacer daño de forma intencional; mediante las verbalizaciones ofensivas más valoradas como tales por los grupos de referencia se pretende destruir el sentimiento de autoestima de la víctima¹.

Con todo, la valoración de estas conductas, especialmente en los primeros estadios, va a depender, no sólo de su conocimiento, o de la mayor o menor sensibilidad y empatía que se tenga para apreciar el daño en el otro (del alumno o de la alumna en este caso), sino, sobre todo, del umbral de tolerancia del sistema en el que estas conductas aparezcan. Esto último reviste gran importancia y tiene muchas consecuencias para la intervención. Es claro que el umbral de tolerancia hacia este tipo de conductas que implican un trato desigual y una relación de poder-sumisión entre los alumnos debe ser cero; es decir, no deben tolerarse y deben pararse en cuanto aparecen.

Ocurre, sin embargo, que las conductas de *bullying* suelen ser bastante difíciles de detectar para el docente y para los padres porque algunas de ellas son sutiles y encubiertas, y también porque las personas afectadas no suelen contarlas. Ello responde a diversas razones, entre ellas, la de no sentirse más ineficaces ante sí mismos, ante los padres, los amigos y el conjunto de las personas cercanas que podrían intervenir, si bien, por otra parte, muchas veces no creen que puedan ayudarles. Tampoco favorece esta comunicación la falta de formación del profesorado para responder ante tales actos ni la ausencia de normas al respecto. De todas maneras, un porcentaje pequeño de los alumnos (los de menor edad) se lo cuentan a sus padres y a algún amigo o compañero, un 10,6 y un 18,2% respectivamente (Orte *et al.*, 1997-2000). Promover la circulación de esta información forma parte de la intervención que se debe llevar a cabo en la institución escolar a diversos niveles (Orte, 2001).

¹ Sobre las dimensiones verbales del *bullying*, véanse Boulton (1997), Sharp *et al.* (2000) y Whitney y Smith (1993) y Olweus (1994).

3. LAS CAUSAS DEL BULLYING

No hay una única razón que explique por qué algunos chicos y chicas se convierten en agresores o en víctimas. Más bien, un conjunto de variables familiares, escolares, sociales, culturales y personales pueden favorecer o prevenir los comportamientos de *bullying*. Algunos autores (por ejemplo, Soutter y McKenzie, 2000) consideran que el determinante más importante de la conducta de *bullying* es el contexto en el que ocurre.

Se ha destacado la mayor probabilidad de que aquellos chicos y chicas que sufran un comportamiento agresivo se conviertan en agresores². A menudo han sido testigos o víctimas de violencia en su propia casa. Suelen convertir en sus víctimas a otros chicos y chicas que son diferentes a ellos en algo, aquellos que son callados, tímidos, están solos en el patio de recreo o les resulta difícil defenderse. Los niños y niñas que tienen alguna discapacidad o tienen necesidades educativas especiales tienen también mayores probabilidades de ser objeto de *bullying* (Nabuzoka y Smith, 1993). En cualquier caso, el agresor o los agresores eligen a sus víctimas entre aquellas que creen que no les van a delatar, que no les van a hacer frente con éxito, que no tienen amigos o amigas, que carecen de vínculos grupales; en definitiva, que están en una situación de inferioridad real o percibida (Orte *et al.*, 2002).

El informe de Ziegler y Rosenstein-Manner (1991) revisa las causas de *bullying* y de victimización y concluye que estos comportamientos se aprenden en entornos en los que se dan unos estilos educativos familiares caracterizados por la falta de implicación y calidez parental, la ausencia de límites en la conducta agresiva y los castigos inconsistentes y severos. Por otra parte, la mayor frecuencia del *bullying* también se explica por determinados factores del contexto escolar, entre otros, la laxa supervisión del profesorado durante los descansos, la falta de respuesta de los estudiantes que no participan en el *bullying*, la inexistencia de normas claras en relación a la agresión, la escasa coherencia entre el equipo directivo y el profesorado y la pobre implicación de estudiantes y profesores en la toma de decisiones; en síntesis, la ausencia de una cultura preventiva del *bullying* y de programas *anti-bullying* en los centros docentes.

² Al respecto, véanse Baldry (2003), Spillane-Grieco (2000) y Gibb *et al.* (2004).

El grupo de iguales está presente en la mayoría de incidentes de *bullying*, manteniendo, reforzando o exacerbando las conductas del agresor o de los agresores a través de comportamientos activos o pasivos. De ahí que importe especialmente tener en cuenta los comportamientos que adoptan los espectadores de *bullying* (Rigby, 2002). La profundización en las causas de este comportamiento de los espectadores (entre otras, la ausencia de normas y de respaldo en el contexto escolar, el temor a ser también victimizado o la carencia de estrategias eficaces para intervenir) ha permitido el desarrollo de estrategias de apoyo dirigidas a los espectadores, en concreto a aquel alumnado que observa el *bullying* y desearía tener una parte más activa en su prevención (Cowie y Hutson, 2005).

4. CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS DEL BULLYING

Actualmente disponemos de evidencia empírica sobre las consecuencias, a corto y a largo plazo, en todas las personas implicadas en situaciones de maltrato continuado y severo entre iguales: el agresor o la agresora, la víctima (que puede ser una víctima pura o una víctima que, a su vez, agrede a otros) y las demás personas que contemplan la situación sin hacer ni decir nada (los espectadores). En una primera aproximación conviene poner de manifiesto que, en el contexto en el que tiene lugar el *bullying*, se produce un tipo de aprendizaje basado en la aceptación de la agresión e intimidación y en la denegación de ayuda ante situaciones de dificultad; se fomenta la insatisfacción, la inseguridad y la desconfianza en el entorno educativo, modelando y normalizando comportamientos de abuso en las relaciones.

En segundo lugar, el *bullying* produce lógicamente en las víctimas tensión, ansiedad y miedo. A corto plazo se observan problemas de absentismo (por temor a ir a la escuela), dificultades de concentración, alteraciones psicósomáticas, problemas del sueño, pérdida progresiva de la autoestima o de la confianza en sí mismo, ansiedad, dificultades de adaptación social y rendimiento académico y, en algunos casos muy extremos, intentos de suicidio³. Por ello es importante prestar atención a los signos de advertencia (cuadro 1). A largo plazo podemos

³ Sobre los diferentes signos y síntomas véanse Elliott y Kilpatrick (1996), Orte *et al.* (2002), Ortega (1994) y Rigby (1996).

CUADRO 1

SIGNOS DE ADVERTENCIA DE LAS VÍCTIMAS DE BULLYING

Un chico o una chica que está siendo víctima de *bullying* puede mostrar algunos de los siguiente signos:

- Retraimiento social: tiene pocos o ningún amigo, escasas habilidades sociales
- Se siente aislado, solo y triste
- Se siente rechazado y no querido
- Se siente perseguido
- Se quejar frecuentemente de enfermedad
- No quiere ir a la escuela; evita algunas clases o no asiste a la escuela
- Trae rotas sus pertenencias o dice que las ha “perdido”
- Lloro fácilmente; tiene cambios de humor y habla de desesperanza
- Habla de huir y de suicidio
- Amenaza con agredirse a sí mismo y a otros
- Muestra cambios en los patrones de comida y sueño
- Intenta protegerse al ir a la escuela proveyéndose de objetos tales como palos, cuchillos, etcétera
- Presenta signos externos, como cabeza baja, espalda encorvada o evitación del contacto ocular

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en Orte (2003).

hallar tendencias depresivas, sentimientos de desvalorización personal y dificultades en el establecimiento de relaciones de confianza e intimidad⁴. Los trabajos de Farrington (1993) indican también una continuidad generacional en la problemática de la victimización, es decir, que los hijos de las personas que fueron maltratadas en la escuela tienen más probabilidades de ser victimizados. Asimismo, las víctimas de *bullying* exhiben más síntomas de tipo psiquiátrico y/o psicossomático que quienes no lo han padecido. Informan de mayores problemas de sueño, abatimiento, dolores de cabeza y de estómago que los compañeros de su misma edad. En muchos casos tienen pocos amigos o amigas y pasan la mayor parte del tiempo solos. Generalmente sufren de depresión y baja autoestima. En algunos casos, las víctimas de *bullying* deciden tomar medidas drásticas para protegerse o vengarse de esta situación ante la que se sienten indefensos e impotentes, utilizando objetos punzantes o cuchillos. Tienen, por otra parte, mayor riesgo de ideación suicida y, como se ha podido comprobar, la desesperación puede llevarles a cometer suicidio⁵. Los resultados de algunos trabajos señalan que los adultos que padecieron conductas de *bullying* en

⁴ Referencias a estos problemas se encuentran en las aportaciones de Olweus (1993), Farrington (1993), Batsche y Knoff (1994) y Dietz (1994).

⁵ Sobre este particular véanse Riittkerttu *et al.* (1999) y Kumpulainen *et al.* (2001).

la infancia y en la adolescencia, tienen mayores niveles de depresión y una autoestima más baja que otros adultos (Rigby, 2001).

La depresión es igualmente probable entre los adolescentes agresores, en particular, aquellos que son agresores y víctimas a la vez. En casos extremos puede tener efectos devastadores, con consecuencias a largo plazo. Un dato importante corroborado por un buen número de expertos e investigadores en el tema es que un porcentaje elevado de víctimas es también agresor⁶.

En cuanto a los agresores masculinos, diversas investigaciones han constatado la relación entre la conducta de *bullying* y otros comportamientos antisociales/delictivos, como el vandalismo, el robo, el consumo de drogas y el maltrato (infantil o adulto) en la edad adulta. No es de extrañar, pues, que en los estudios de los países escandinavos se hallara una alta correlación entre la conducta de *bullying* en los años escolares y los problemas legales o criminales en la etapa adulta. Olweus (1992, 1993) cita un 60% de los casos con, por lo menos, un registro delictivo a la edad de 24 años. Los agresores o maltratadores crónicos en la infancia y la adolescencia parecen mantener conductas abusivas en la etapa adulta, afectando a su capacidad

⁶ Alrededor del 20%, según algunos estudios citados en Byrne (1994).

CUADRO 2

SIGNOS DE ADVERTENCIA DE LOS PRACTICANTES DE BULLYING

Un chico o una chica que está sometiendo a otro u otros a *bullying* puede mostrar alguno o varios de los siguientes signos:

- Le gusta dominar y/o manipular a otros
- Disfruta de sentirse poderoso y "controlar" la situación (independientemente de si lo consigue realmente o no)
- Puede mostrar actitudes de no saber ganar (alardear, arrogancia) ni perder
- Parece obtener satisfacción del miedo, malestar o dolor de los demás
- Le resulta fácil ocultar conductas negativas o llevarlas a cabo cuando los adultos no pueden verle
- Se estimula en los conflictos con los demás
- Acusa a los demás de sus problemas
- Tiene dificultades para controlar el enfado
- Tiene una historia de problemas de disciplina
- Muestra un patrón crónico de conducta agresiva e intimidatoria
- Muestra actitudes y comportamientos de intolerancia, falta de empatía y prejuicio hacia los demás
- Puede consumir drogas, alcohol y ser miembro de una banda

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en Orte (2003).

de desarrollar y mantener relaciones positivas. Dietz (1994) encontró asimismo entre ellos un mayor grado de depresión en la edad adulta.

Por otra parte, también es importante tener en cuenta que, aunque la mayoría del alumnado que contempla estas situaciones no presta ayuda a las víctimas por temor a ser también victimizado, una parte importante alberga sentimientos negativos respecto a su pasividad. De acuerdo con Cowie y Hutson (2005), los espectadores de *bullying* no intervienen debido, entre otras razones, a la fuerte presión de sus iguales para no hacerlo, el miedo a las represalias de los agresores, la falta de confianza en sus habilidades de apoyo, el temor al rechazo, la ansiedad ante la idea de decir algo incorrecto, el alivio de no ser ellos mismos las víctimas e incluso el disfrute por la desgracia de otros. Todo ello incluso podría llevarles a negar lo que han visto. Se impone, por tanto, la necesidad de desarrollar intervenciones precoces con programas de apoyo al grupo de iguales que posibiliten el cambio de actitudes apáticas por otras actitudes de empatía, apoyo y ayuda a las víctimas.

De todo lo anterior se desprende la importancia de que la escuela tome conciencia del valor de la prevención, la detección precoz y la intervención temprana sobre este tipo de comportamientos englobados en el término *bullying*, que com-

prometen no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino también su salud física y psicológica. Es preciso que los profesores y la administración escolar estén atentos a los signos de advertencia de víctimas y agresores, recogidos en los cuadros 1 y 2, respectivamente. La escuela debe asumir de manera clara y rigurosa el tratamiento del *bullying*, con el fin de evitar o reducir sus efectos sobre la adaptación escolar y social de los niños. Y esto se debe hacer ya en los años preescolares, ya que tanto el estatus social como la identificación de iguales pueden comenzar a crearse en esta etapa (Olson y Brodfeld, 1996; Orte *et al.*, 2000).

5. LA PREVALENCIA DEL BULLYING EN LAS ESCUELAS

De acuerdo con los datos disponibles, el *bullying* puede ser la forma más prevalente de violencia en las escuelas y la que afecta a mayor número de estudiantes. En el estudio que llevamos a cabo con una muestra de 3.033 estudiantes de 9 a 17 años en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB), con metodología de cuestionario anónimo, el porcentaje de alumnado que declara haberse sentido amenazado por algún o algunos compañeros desde el inicio del curso es aproxima-

CUADRO 3

DATOS COMPARATIVOS DE ESTUDIOS SOBRE *BULLYING* EN LAS ISLAS BALEARES

	Muestra Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (%)	Población (universo) del colegio concertado (%)
¿Sientes que alguno o algunos de tus compañeros te han amenazado?		
Nunca	64	66
Alguna vez, más de cuatro veces	30	30,9
Casi todos los días, casi siempre	4,5	2,6
Cursos en los que se da con mayor frecuencia la respuesta "casi todos los días, casi siempre"	5º y 6º de primaria - 1º y 2º ESO	
¿Desde cuándo te pasan estas cosas?		
Desde el año pasado, desde siempre	18,3	17,8
¿Dónde está el que se mete contigo?		
En mi clase	23	30,4
¿En qué lugares del colegio se meten contigo?		
En el patio	28,8	
En el patio y en la clase	7,6	
En cualquier sitio	18,2	
¿Hablas de estos problemas con alguien?		
Con uno o unos amigos	8,6	18,2
Con mis padres	2,4	10,6
Con los profesores	1,1	6,1
Con nadie	6,2	10,6
¿Interviene alguien para ayudarte cuando esto ocurre?		
No interviene nadie	11,6	16,7
Sí, algún compañero	9,9	37,9
Sí, un profesor	1,3	4,5
¿Te metes y/o tratas mal a algún compañero?		
Alguna vez, varias veces, casi todos los días	49,8	53,1
Casi todos los días	2,4	3,1
Cursos en los que se da con mayor frecuencia la respuesta "casi todos los días, casi siempre"	6º primaria, 1º y 2º ESO	
Cuando te metes con alguien, ¿qué hacen tus compañeros?		
Nada	27,5	28,4
Me animan; se unen al grupo	15,2	14

Muestra Comunidad Autónoma Islas Baleares:

– Número de alumnos: 3.033 (1.810 varones, 1.223 mujeres), edad 10-16 años.

Población colegio concertado de Palma de Mallorca:

– Número de alumnos: 306 (107 varones y 87 mujeres), edad 3-16 años.

Fuente: Orte et al. (1997-2000) y Orte et al. (2000).

damente de un 30%, oscilando entre un 3 y un 5%, el porcentaje de alumnado que, de forma cotidiana, padece esta situación, principalmente entre quinto de primaria y segundo de ESO (cuadro 3).

Considerando la perspectiva de género en el análisis de los datos sobre *bullying*, y de acuerdo con nuestros resultados, se aprecian diferencias entre varones y mujeres, tanto en la frecuencia de agresión y victimización (“alguna vez” el 25,8% de los chicos y el 22,7% de las chicas; “más de cuatro veces” el 6,1% de los chicos y el 5,0% de las chicas; “casi todos los días o casi siempre” el 4,7% de los chicos y el 4,3% de las chicas), como en el tipo de agresión (abierta en los primeros y relacional en las segundas) (Orte *et al.*, 2004). Otros estudios indican que el 65% de los actos de *bullying* los llevan a cabo los chicos, mientras que el 15% los efectúan las chicas (Boulton y Underwood, 1992). Por su parte, Olweus (1991) destaca que más del 60% de las chicas de 10 y 11 años víctimas de *bullying* son agredidas por chicos y entre un 15 y un 20% por chicas y chicos. Varía, además, el tipo de conducta: directa en el caso de los varones, y más bien indirecta en el caso de las chicas. Los chicos agresores realizan actos agresivos de tipo físico con una probabilidad entre tres y cuatro veces mayor que las chicas agresoras. De acuerdo con Hoover *et al.* (1992), las agresiones más frecuentes entre las chicas son la ridiculización y las bromas. Resultados similares aparecen en el estudio de Owens, Shute y Slee (2000), llevado a cabo con chicas adolescentes, en el que los autores ponen de relieve que éstas tienden a utilizar formas indirectas de agresión, tales como la exclusión social y la difusión de falsos rumores. Del estudio sobre violencia del Defensor del Pueblo (2000) también se extraen resultados parecidos: en la práctica totalidad de tipos de maltrato excepto en uno (concretamente, “hablar mal”) había más sujetos masculinos que femeninos. Así, “hablar mal” es una conducta que practican con más frecuencia las chicas como agresoras y que la sufren como víctimas.

Como reflejan los datos recogidos en el cuadro 3, las conductas de *bullying* tienen lugar en el patio (28,8%), en el patio y en la clase (7,6%), en cualquier sitio (18,2%) y, por lo general, las practica el alumnado de la misma clase⁷.

⁷ En el caso de los datos aportados por el informe del Defensor del Pueblo (2000), la única excepción son las amenazas con armas. En los pocos casos en los que se produce este tipo de agresión, se trata de compañeros de otro curso o de personas ajenas al centro.

Resultados similares a los expuestos se derivan del estudio llevado a cabo con una población de 306 estudiantes de un colegio concertado de la ciudad de Palma (también incluidos en el cuadro 3), de edades comprendidas entre 3 y 16 años, utilizando asimismo un cuestionario anónimo y otras técnicas e instrumentos⁸. Por su parte, los datos del informe del Defensor del Pueblo (2000) indican, por lo que se refiere a las víctimas, que las manifestaciones de maltrato más frecuentes son las de agresión verbal⁹. También importa subrayar que los espectadores perciben situaciones de maltrato en mucha mayor medida que lo que dicen padecer las víctimas y llevar a cabo los agresores.

El conjunto de estos datos muestra que en los centros españoles se produce mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos agresiones físicas indirectas, intimidaciones, agresiones físicas directas y también, aunque en menor porcentaje, forzamientos a hacer algo, acoso sexual y amenazas con armas. El porcentaje de alumnado que se declara víctima es menor que el de aquellos que se declaran agresores en las categorías de exclusión social, agresión verbal y pegar. En las categorías restantes, como amenazar para meter miedo, robar, romper cosas, acosar, obligar y amenazar con armas, el porcentaje de alumnado que declara hacerlo es menor que el de alumnado que dice padecerlo.

Los datos de otros estudios llevados a cabo dentro y fuera de España, aunque difíciles de comparar debido a la diferente metodología utilizada, dan cuenta, en general, de porcentajes más elevados de malas relaciones entre iguales en la escuela primaria que en la secundaria, y en esta última, la mayor incidencia de maltrato se produce en el primer curso de secundaria y va descendiendo paulatinamente (cuadro 4). Por otra parte, el alumnado que frecuentemente (“cada día”) es objeto de actitudes y conductas de abuso de poder por parte de sus compañeros de clase oscila entre un 3 y un 8%, mientras que el que afirma llevar a cabo

⁸ Entre otros, la observación en aula y patio de alumnos y alumnas de tres a siete años, la evolución sociométrica y la observación en diferentes zonas del centro, incluyendo el patio de la escuela.

⁹ Estudio en el que se analizó cada una de las conductas de maltrato por abuso de poder con relación a las víctimas, los agresores y los espectadores, a partir de una metodología algo distinta a la utilizada, en general, en los estudios sobre incidencia del *bullying*, incluyendo el llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y en el centro escolar concertado de Palma.

CUADRO 4

BULLYING: ALGUNOS DATOS COMPARATIVOS

<i>Autor/es</i>	<i>Muestra estudiada</i>	<i>Porcentajes de agresión/victimización</i>
Olweus, D. <i>et al.</i> (1973) (citado en Olweus, 1998)	900 (12-15 años) Gran Estocolmo	10% (agresores y víctimas) del total de la población estudiada
Olweus, D. (1983)	130.000 (7-16 años) Noruega	9% de víctimas, 7% de agresores; 5% implicado en acciones de maltrato más graves
Perry, D. G. <i>et al.</i> (1988)	165 (8-12 años) EE.UU.	10% víctimas
Yates, C. y Smith, P. (1989)	234 (13-15 años) Gran Bretaña	10% de víctimas y 4% de agresores (14% implicados)
Vieira Fernández y Quevedo (1989)	1.200 (8-12 años)	3,1% de víctimas ("muchas veces") 4,7% de agresores ("muchas veces")
Mellor (1990)	942 (12-16 años) Escocia	3% de víctimas ("al menos una vez a la semana") y 2% de agresores ("una vez por semana")
Boulton, M. y Underwood, K. (1992)	296 (8-12 años) Gran Bretaña	6% de víctimas y 4% de agresores (10% implicados)
Whitney, I. y Smith, P. (1993)	6.758 (2623: 8-11 a.) (4135: 12-16a) Gran Bretaña	Escuela primaria; 10% de víctimas ("de vez en cuando") y 6% de agresores ("una vez a la semana") Escuela secundaria: 4% de víctimas ("de vez en cuando") y 1% de agresores ("una vez a la semana")
Ortega, R. (1994)	575 (14-16 años)	5% de víctimas ("con mucha frecuencia") y 10% de agresores
Ortega, R. (1994)	859 (11-16 años)	8,5% de víctimas ("con mucha frecuencia") y 9,2% de agresores
Charach, A.; Pepler, D. y Ziegler, S. (1995)	211 Canadá	8% de víctimas ("regularmente, semanalmente o más a menudo") y 15% de agresores
Cerezo, F. y Esteban, M. (1996)	317 (10-16 años)	5,4% de víctimas y 11,4% de agresores
Orte <i>et al.</i> (1997-2000)	3.000 (10-16 años) Islas Baleares	4,5% de víctimas ("cada día") y 2,4% de agresores ("cada día")
Defensor del Pueblo (2000)	3.000 (12-16 años) España	30% fueron agredidos "algunas veces"*
Ortega, R. y Mora-Merchant, J. A. (2000) (citado en Cahill y Minton, 2004)	4.914 (9-18 años)	3,5% agresores; 6,5% víctimas; 1% agresores victimizados
Orte <i>et al.</i> (2000)	306 (3-16 años) Palma de Mallorca	2,6% de víctimas ("cada día") y 4,6% de agresores ("cada día")

* La metodología utilizada en el estudio no permite aportar porcentajes genéricos sobre agresión y/o victimización. El estudio de la incidencia de maltrato se llevó a cabo por tipo de maltrato y teniendo en cuenta diferentes niveles de implicación por parte de los agresores, las víctimas y los observadores.
Fuente: Elaboración propia.

cotidianamente estas conductas de abuso de poder hacia sus compañeros oscila entre el 2 y el 15% (se observan mayores porcentajes de víctimas en primero de ESO, y mayores porcentajes de agresores en segundo de ESO). En el caso del alumnado de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, objeto de los diferentes análisis realizados hasta ahora, tanto el número de víctimas como el de agresores, según declaración propia, se encuentran en los tramos porcentuales más bajos, siempre con la debida cautela, dada la diferente metodología utilizada.

Particular interés revisten también los datos de algunas investigaciones más recientes que enfocan el interés en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y su relación con el *bullying*. De acuerdo con los datos del estudio de *bullying* realizado mediante encuesta a través del móvil a 770 jóvenes de 11 a 19 años de edad entre marzo y abril de 2005 (NCH y Tesco Mobile, 2005), el 20% admitió haber padecido algún tipo de *bullying* digital: 14% vía mensajes de texto a través del móvil, 5% en los *chat-room* de internet, y 4% vía *e-mail*. La mitad de estas conductas se llevaron a cabo durante la estancia en el centro educativo.

Cabe destacar que la mayor parte de las veces no interviene nadie para detener estas situaciones: el porcentaje de alumnos que responden "no interviene nadie" oscila entre un 11 y un 17%; interviene algún compañero entre el 9 y el 38% de los casos, y algún profesor, entre un 1 y un 5% (Orte *et al.*, 1999 y 2000). Es evidente que estos datos revelan no solamente el desconocimiento de un problema concreto, sino también la necesidad de normativas y orientaciones, así como de trabajo específico en los diferentes espacios escolares, más allá del aula y especialmente en el patio de recreo. Hay que tener en cuenta que, con frecuencia, los compañeros de curso sí conocen lo que ocurre, y en algunos casos animan y se unen al grupo de los que agreden (entre un 14-15%). Así pues, no es tanto una conducta desconocida, cuanto más bien una conducta oculta que hay que hacer visible a través de los espacios de comunicación oportunos¹⁰.

En definitiva, hacer visible lo cotidiano implica realizar un proceso de concienciación en el centro docente que implique a todos los actores que forman parte del sistema escolar, especialmente al

¹⁰ En la investigación sobre *bullying* digital de NCH y Tesco Mobile de 2005, el 28% de los afectados no se lo había dicho a nadie; al 23% de éstos les hubiera gustado hacerlo de haber creído que alguien les podía ayudar.

alumnado y a los docentes, pero también a las familias. Efectuar un proceso de auto-revisión de las relaciones de convivencia en el centro incluye también analizar las relaciones entre iguales, especialmente a la luz de los datos de que disponemos sobre esta cuestión. Ello es de especial importancia no sólo por las consecuencias que la conducta en sí tiene sobre el alumnado, sino también porque la inhibición del profesorado en estas cuestiones puede interpretarse como aceptación de este tipo de actitudes y comportamientos de determinados alumnos, pudiendo reforzar la indefensión de la víctima y la impunidad de los agresores.

En consonancia con el informe del Defensor del Pueblo (2000), en nuestro estudio con docentes de educación secundaria (Orte y March, 1996) hemos subrayado lo desaconsejable de la postura que adoptan algunos profesores cuando atribuyen a causas externas a ellos mismos y, por tanto, en gran medida fuera de su control, las agresiones entre los alumnos, minimizando el papel desempeñado por el clima del centro y su organización. Esta postura no favorece que los centros tomen medidas adecuadas para enfrentarse a esta cuestión, ya que identifican el origen del fenómeno en problemas sociales y familiares, o en problemas del alumno, obviando el papel de la escuela, de la "cultura de centro", en el origen y la resolución de semejantes conflictos. Como primer paso en los programas de intervención contra el *bullying* se impone la discusión con los docentes sobre las causas de la agresión, favoreciendo así la toma de conciencia de la responsabilidad del propio centro, sin que ello signifique negar la importancia de otros factores. Asimismo se hace necesaria una formación exhaustiva acerca de la naturaleza de los abusos entre iguales y cómo llevar a cabo la intervención y la prevención de éstos.

6. ¿CÓMO INTERVENIR?

La intervención sobre el *bullying* no es una tarea fácil, fundamentalmente porque, tal como se ha reflejado, se trata de una conducta cuyo principal aliado es el silencio. Por ello, la primera iniciativa debe consistir en crear las condiciones que impidan el secretismo en el que se mantiene y refuerza. Es necesario que las familias, los educadores, el alumnado, los médicos, los psicólogos, los trabajadores sociales y la Administración dispongan de la información y las estrategias necesarias para cambiar sus actitudes y conductas en relación a este

fenómeno y favorecer su prevención y tratamiento (Orte, 2005). En los centros educativos es importante la puesta en marcha de un programa global que incorpore al profesorado, al alumnado y a los padres. Así, conocer y tomar conciencia del *bullying* y proporcionar apoyo y formación a las víctimas, trabajar con los agresores y mejorar el clima escolar es el objetivo de una parte crucial de los programas inspirados en el método de Olweus. Los resultados documentan reducciones muy importantes en los niveles de *bullying* y una mejora del clima social del centro (Olweus 1999).

Los padres

Conocer los “signos de advertencia” del *bullying* puede ayudar a las familias a interpretar lo que les está pasando a sus hijos. Teniendo en cuenta lo difícil que resulta tomar la decisión de contar que se está siendo víctima de *bullying*, cuando las víctimas resuelven hacerlo, muchas veces ya llevan bastante tiempo sufriendo en silencio e incluso puede que hayan intentado, sin éxito, resolver el problema por sí mismos. Las víctimas de *bullying* pueden sentirse avergonzadas y culpables por lo que les pasa, creyendo que se lo merecen. Además, con frecuencia tienen miedo a que el agresor o los agresores sepan que lo han contado y tomen represalias. De ahí que revista gran importancia que los padres reciban formación en respuestas eficaces; que tengan en cuenta lo que su hijo o hija necesita en esta situación: saber que sus padres le escuchan y le creen, que puede confiar en ellos y contarles todo lo sucedido, que puede contar con su ayuda y que es posible aprender algunas técnicas y estrategias para defenderse y para recuperar la seguridad en sí mismo.

Escucharles de forma tranquila es lo más importante que el padre y la madre pueden hacer en un primer momento; animar a su hijo o hija a que cuente todo lo que quiera sobre lo sucedido para poder tener una idea clara de los hechos; poco a poco y de forma suave, hacerle preguntas sobre lo que pasó, quién o quienes están implicados, dónde ocurrió, cuándo y, si hubo testigos, quiénes son. Conviene asimismo que los padres descarguen a sus hijos víctimas del *bullying* de todo sentimiento de culpa y que les hagan saber lo importante que es haber contado el problema para resolverlo, así como asegurarles que las cosas no irán a peor por ello. A partir de este momento, es necesario que los padres pidan una cita con la persona de referencia y confianza del centro docente, al objeto de acordar de forma conjunta una estrategia para

detener el comportamiento de *bullying* y trabajar para que el chico o la chica pueda estar seguro y sentirse bien en el centro.

Otra forma de ayudarle a hacer frente al problema consiste en reforzar las relaciones del niño o niña víctima con sus amigos, invitando a éstos a casa, así como ampliando los espacios de relación y de juego en los que pueda conocer nuevas amistades. Además, es recomendable enseñarle algunas estrategias cognitivas, como la de ignorar los comentarios negativos o los insultos, darse a sí mismo información positiva, manejar técnicas de autocontrol y relajación para enfrentarse a la angustia y al miedo, así como también a pedir ayuda cuando sea necesario. En el caso de que las conductas de *bullying* se lleven a cabo a través de tecnologías de la información y de la comunicación, es importante aconsejarles que no respondan a estos mensajes, que se queden una copia, que dejen de utilizar estos medios durante una temporada, que no lean mensajes si desconocen la identidad del que los envía, que no den su número de móvil a personas que no son de su confianza, que cambien de número de móvil o de *chat* y no den información personal y, sobre todo, insistirles en que no son los responsables de lo que les está sucediendo.

El profesorado y los centros docentes

El *bullying* se produce en todas las escuelas, aunque, tal como se ha comentado, ocurre con mayor probabilidad en aquellos centros en los que falta información y formación al respecto y supervisión en los descansos; en los que el profesorado y los estudiantes muestran indiferencia o aceptan estas conductas, y no existen normas claras en relación al manejo de estas conductas. Conocer la incidencia y prevalencia y disponer de un programa *anti-bullying* que reduzca las oportunidades de que se produzcan y refuercen tales conductas es hoy día una exigencia. Tomando como referencia el modelo global de intervención de Olweus, los ámbitos de actuación deben incluir, de forma simultánea, el currículum (o los programas de las asignaturas) y su instrucción, la organización escolar y las relaciones sociales dentro del aula.

La concienciación es el elemento esencial para abordar los problemas de convivencia: ser consciente de que se tienen problemas, decidir abordarlos, y hacerlo de manera participativa y compartiendo la responsabilidad. Ello incluiría dos niveles: la detección (recogida de datos, registro de

incidentes “línea base”) y la creación de normas compartidas de convivencia. Uno de los aspectos que contribuyen de forma importante a motivar a los docentes para que intervengan en actos de *bullying* es la constatación de que tienen un problema, pero, ante todo, de que ellos pueden contribuir a su solución¹¹.

En lo que se refiere a la creación de normas compartidas de convivencia, éstas deben basarse en los principios de responsabilidad y coherencia. Las normas deben expresar de forma explícita la “tolerancia cero” sobre el *bullying* y también las expectativas de conducta. Lo más importante, además de que se cumplan, es que se revisen y actualicen periódicamente, haya coherencia entre la falta y la sanción y, sobre todo, que sean también conocidas por las familias. Esas normas se aprenden también a través de la práctica de conductas positivas para la convivencia diaria e incompatibles con el *bullying*, tales como ayudar a un compañero que está siendo agredido –hablando de ello e intentando pararlo, o bien pidiendo ayuda–; hacer trabajos y/o actividades en grupo garantizando que no se quede nadie fuera; preparar y dar la bienvenida a los alumnos nuevos; escuchar las opiniones de los demás; tratar a los demás de forma respetuosa; respetar las pertenencias; reforzar los aspectos positivos de los demás, etcétera.

La incorporación deliberada dentro del proyecto curricular y de las programaciones curriculares de área de los temas relacionados con el desarrollo sociopersonal puede resultar también de gran utilidad. La tutoría es el espacio apropiado para desarrollar actividades individuales y colectivas, con el objetivo de prevenir el problema y capacitar a los alumnos para que adquieran competencias sociales que les permitan resistirse al *bullying* y manejar sus consecuencias. Aunque los aspectos concretos del desarrollo sociopersonal deben adecuarse a cada contexto, en general debe incluirse educación en valores, habilidades sociales, habilidades de resolución de conflictos y meto-

¹¹ Así lo pudimos constatar en los dos estudios que llevamos a cabo con el profesorado. En el primer estudio, con alumnos de primaria y secundaria de las Islas Baleares (1998-1999), el profesorado colaboró en la elaboración final del instrumento de recogida de datos dirigido a su propio colectivo. En el segundo estudio, realizado en una escuela concertada de Palma con alumnos de infantil, primaria y secundaria, el profesorado colaboró de varias formas en el estudio de análisis de su propio centro: participando en la recogida de datos de los alumnos, registrando sus propios datos, etcétera.

dologías de trabajo cooperativas entre el alumnado y participativas en relación al aula y al centro.

De acuerdo con Sharp (1996, en Reid *et al.*, 2004), el factor protector más importante cuando se es objeto de *bullying* es la percepción de control sobre la situación, respondiendo de forma activa y asertiva en lugar de pasiva. Además, este tipo de respuestas son las mejor valoradas por los iguales (Bryant, 1992). De ahí que, además de un contexto posibilitador, sea aconsejable que el alumnado disponga de un repertorio de estrategias de afrontamiento que pueda utilizar en estas situaciones. En la medida en que se enseña a los alumnos habilidades como las de hacer amigos, expresar emociones y ser receptivos a la expresión de emociones por parte de otros, defender los propios derechos y las propias opiniones, tolerar diferentes perspectivas sobre un tema, hacer frente a la presión de grupo, resolver problemas interpersonales, etc., se dota de competencias a las posibles víctimas para afrontar la amenaza, la manipulación y la persuasión, se enseña a los posibles agresores formas alternativas de relación y de conducta basadas en el respeto y la cooperación, y a los espectadores posibles formas de ayudar a unos y a otros a evitar la situación de abuso. En definitiva, se crea un clima en el que los comportamientos de acoso, intimidación y agresión no tienen cabida.

Los otros alumnos

La presión social que ejerce el grupo de pares adquiere un papel significativo tanto en instigar, reforzar y mantener el *bullying*, como en detenerlo. Ello justifica el interés de investigación que está suscitando el alumnado espectador. Con la finalidad de formarle para que adopte un rol más activo, implicándose en comportamientos prosociales de ayuda a sus compañeros víctimas de *bullying*, se ha diseñado y evaluado un conjunto de técnicas útiles para desarrollar el potencial de apoyo y ayuda de aquellos alumnos que, sin estar de acuerdo con los agresores, no intervienen para ayudar a las víctimas (Cowie, 2000; Naylor y Cowie, 1999). En este contexto, se forma y da apoyo a este alumnado para que pueda ofrecer distintos tipos de apoyo, ayuda y colaboración a otros en situaciones de vulnerabilidad: proporcionar amistad o respaldo en la interacción diaria, aportar modelos de referencia y de guía positivos, consejo e información en temas escolares o no escolares de interés, etc. En definitiva, el objetivo no es otro que capacitarles para que creen redes sociales de apoyo necesarias para prevenir y/o reducir el impacto de las conductas de *bullying*.

7. REFLEXIÓN FINAL

De acuerdo con lo expuesto en las páginas anteriores, el tratamiento de la violencia escolar tanto en el ámbito preventivo como de intervención no debe centrarse en un individuo concreto, sino en el grupo de alumnos y compañeros. Con todo, en algunas ocasiones existen casos particulares de alumnos que, además de requerir medidas de aplicación grupal demandan por su actitud, su conducta, el lugar que ocupan en el grupo de iguales, su relación con los profesores y, en algunos casos, sus circunstancias familiares, una atención específica. Los casos en los que se producen situaciones de maltrato e intimidación a un compañero o algún otro tipo de conducta grave, exigen, además, un trabajo individualizado y un trabajo conjunto con la familia. En determinadas circunstancias, bien ante interrupciones graves o ante dificultades para trabajar con la familia, puede resultar necesario incorporar recursos de apoyo externos. Tanto el alumno agresor como el alumno victimizado necesitan ayuda para salir de esta situación y para afrontar de la mejor manera sus consecuencias. Las conductas de tipo antisocial que muestra el agresor y las conductas de indefensión que muestra la víctima comprometen su futuro personal y académico, su autoestima, su forma de enfrentarse a los problemas, sus expectativas educativas y, en definitiva, su propia salud mental.

BIBLIOGRAFÍA

BALDRY, A. C. (2003), "Bullying in schools and exposure to domestic violence", *Child Abuse & Neglect*, 27: 713-732.

BATSCHKE, G. M. y H. M. KNOFF (1994), "Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools", *School Psychology Review*, 23, 2: 165-174.

BOULTON, M. J. (1997), "Teacher's views on bullying definitions, attitudes and ability to cope", *British Journal of Educational Psychology*, 67: 223-233.

BOULTON, M. J. y K. UNDERWOOD (1992), "Bully/victim problems among middle school children", *British Journal of Educational Psychology*, 62: 73-87.

BRYANT, B. K. (1992), "Conflict resolution strategies in relation to children's peer relation", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13: 35-50.

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

CAHILL, K. y S. J. MINTON (2004), "Trends in bullying at school in the EC Member States (1998-2002)", en MINTON, S. J. y A. M. O'MOORE (eds.), *Review of scientifically evaluated good practices on preventing and reducing bullying at school in the EU Member States*, Luxemburgo, Comisión Europea: 14-111.

CEREZO, F. y M. ESTEBAN (1996), "La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos", *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis XIV*, 2: 131-145.

COWIE, H. (2000), "Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying in english schools", *Aggressive Behavior*, 26: 85-97.

COWIE, H. y N. HUTSON (2005), "Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying", *Pastoral Care*, junio: 40-44.

CHARACH, A.; PEPLER, D. J. y S. ZIEGLER (1995), "Bullying at school. A Canadian perspective", *Education Canada*, 35: 12-18.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000), *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación*

secundaria obligatoria (Informes, estudios y documentos), Madrid (www.defensordelpueblo.es/informes2.asp).

DIETZ, B. (1994), "Effects of subsequent heterosexual shyness and depression of peer victimization at school", *International Conference on Children's Peer Relations*, Institute of Social Research, University of South Australia.

ELLIOTT, M. y J. KILPATRICK (1996), *How to stop bullying: A Kidscape Training Guide*, Londres, Kidscape.

FARRINGTON, D. (1993), "Understanding and preventing bullying", en TONRY, M. (ed.), *Crime and justice. A review of research*, Chicago, University of Chicago Press: 381-458.

FLOYD, N. M. (1985), "Pick on somebody your own size. Controlling victimization", *The Pointer*, 29, 2: 9-17.

GIBB, B. E.; ABRAMSON, L. Y. y L. B. ALLOY (2004), "Emotional maltreatment from parents, verbal peer victimization, and cognitive vulnerability to depression", *Cognitive Therapy and Research*, 28, 1: 1-21.

HOOVER, J. H.; OLIVER, R. y R. J. HAZLER (1992), "Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern USA", *School Psychology International*, 13: 5-16.

KUMPULAINEN, K.; RÄSÄNEN E. y K. PUURA (2001). "Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying", *Aggressive Behavior*, 27: 102-110.

MELLOR, A. (1990), *Bullying in Scottish secondary schools*, Edinburgh, SCRE.

MINTON, S. J.; O'MOORE, A. M.; CAHILL, K.; LYNCH, J.; MCGUIRE, L. y M. J. SMITH (2004), *Review of scientifically evaluated good practices on preventing and reducing bullying at school in the EU Member States*, Luxemburgo, Comisión Europea.

NABUZOKA, D. y P. K. SMITH (1993), "Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34: 1435-1448.

NAYLOR, P. y H. COWIE (1999), "The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils", *Journal of Adolescence*, 224: 467-479.

NATIONAL CHILDREN'S HOMES (NCH) y TESCO MOBILE (2005), *Putting U in the picture. Mobile bullying survey 2005*. NCH y Tesco Mobile (www.stoptextbully.com).

OLSON, S. L. y P. L. BRODFELD (1991), "Assessment of peer rejection and externalizing behavior problems in preschool boys: A short-term longitudinal study", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 4: 493-503.

OLWEUS, D. (1983), "Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys", en MAGNUSON, D. y V. ALLEN (eds.), *Human Development. An interactional perspective*, Nueva York, Academic Press.

– (1991), "Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention programme", en PEPLER, D. y K. RUBIN (eds.), *The development and treatment of childhood agresión*, Hillsdale (NJ), Erlbaum.

– (1992), "Bullying among school children: Intervention and prevention", en PETERS, R. D.; MCMAHON, L. R. y V. L. QUINCY (eds.), *Aggression and violence throughout the life span*, Londres, Sage: 100-125.

– (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Cambridge (Mass.), Blackwell.

– (1994), "Bullying at school: long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program", en HUESMANN, L. D. (ed.), *Aggressive Behavior. Current Perspectives*, Nueva York, Plenum Press: 97-130.

– (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.

– (1999), "Norway", en SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y P. SLEE (eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, Londres, Routledge.

ORTE, C. (1999), "Teacher's attitudes toward bullying", en *International Seminar: Antisocial behavior, violence and drugs in the school*, Madrid, 4 de octubre, Universidad Complutense de Madrid.

– (2001), "La inadaptación social y la conflictividad juvenil en el centro escolar", en *Fundació Sa Nostra, Educar per a una cultura de pau i convivència*, Palma de Mallorca, Fundació Sa Nostra: 148-160.

– (2003), "Los problemas de convivencia en las aulas: Análisis del bullying", *Revista Electrónica*

ca Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6, 2.

– (2005), “Bullying: la necesidad del abordaje multidisciplinar”, *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 12, 3: 130-138.

ORTE, C.; BALLESTER, L.; TOUZA, C.; FERRÀ, P.; MARCH, M. X. y M. ESCODA (2000), *Estudio sobre el bullying en la población de 3 a 16 años de un colegio concertado de Palma de Mallorca*, Palma de Mallorca, UIB.

ORTE, C. y M. X. MARCH (1996), *La problemàtica de la inadaptació social als centres d'educació secundària de Mallorca: Una aproximació des de la percepció i la formació dels professors tutors*, Palma de Mallorca, UIB.

ORTE, C.; MARCH, M. X.; BALLESTER, L. y P. FERRÀ, (1997-2000), *El maltrato e intimidación entre iguales, bullying, en el medio educativo*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Superior [Número: PB96-0192].

ORTE, C.; TOUZA, C.; BALLESTER, L. y P. FERRÀ (2002), “Percepción del nivel de adaptación psicosocial en niños escolarizados de 8 a 16 años evaluados como víctimas y agresores”, en *VI Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. El trato institucional a la infancia: respuesta en el siglo XXI*, 25-27 de abril, Murcia, Asociación Murciana de Infancia Maltratada.

– (2004), “Bullying, els nens es maltracten. Diferències de gènere, victimització i agressió escolar”, *Tres Quarts. Revista Especialitzada en Joventut i Lleure*, 17: 14-19.

ORTEGA, R. (1994), “Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB”, *Infancia y Sociedad*, 27/28: 191-216.

OWENS, L.; SHUTE, R. y P. SLEE (2000), “Guess what I just heard!: Indirect aggression among teenage girls in Australia”, *Aggressive Behavior*, 26: 67-83.

PERRY, D. G. et al. (1988), “Victims of peer aggression”, *Developmental Psychology*, 24, 6: 807-814.

REID, P.; MONSEN, J. y I. RIVERS (2004), “Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools”, *Educational Psychology in Practice*, 20, 3: 241-258.

RIGBY, K. (1996), *Bullying in schools. And what to do about it?*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.

– (2002), *New perspectives on bullying*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.

– (2001) “Health consequences of bullying and its prevention in schools”, en JUVONEN, J. y S. GRAHAM (eds.), *Peer harassment in schools: the plight of the vulnerable and victimized*, Nueva York, Guildford Press.

RIITTKERTTU, K.; RIMPELA, M.; MARTUNEN, M.; RIMPELA, A. y P. RANTANEN (1999), “Bullying, depression and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey”, *British Medical Journal*, 319: 348-351.

SHARP, S.; THOMSON, D. y T. ARORA (2000), “How long before it hurts? An investigation into long term bullying”, *School Psychology International*, 21, 1: 37-46.

SOUTTER, A. y A. MCKENZIE (2000), “The use and effects of anti-bullying and anti-harassment policies in Australian schools”, *School Psychology International*, 21, 1: 96-105.

SPILLANE-GRIECO, E. (2000), “From parent verbal abuse to teenage physical aggression?”, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 6: 411-430.

VIEIRA, L. y G. QUEVEDO (1989), “Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula”, en ROLAND, E. y E. MUNTHE (eds.), *Bullying: An International Perspective*, Londres, David Fulton.

WHITNEY, I. y P. K. SMITH (1993), “A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools”, *Educational Research*, 35: 3-25.

YATES, C. y P. SMITH (1989), “Bullying in two English comprehensive schools”, en ROLAND, E. y E. MUNTHE (eds.), *Bullying: An international perspective*, Londres, David Fulton: 22-34.

ZIEGLER, R. y M. ROSENSTEIN-MANNER (1991), *Bullying at school: Toronto in an international context*, Toronto, Board of Education Research Services.