

## ACOSO ENTRE ESCOLARES: IDENTIFICACIÓN Y PREVENCIÓN

Ángel R. Calvo Rodríguez<sup>1</sup>

### 1. ¿Qué es el “bullying” o acoso escolar?

El término inglés “bullying” puede ser traducido al castellano literalmente como “intimidación”, esto es, como la acción de causar o infundir miedo. Pero esa traducción resulta insuficiente para caracterizar esta relación. Los aspectos fundamentales que permiten identificar una relación como “bullying” o acoso escolar se pueden obtener a partir de las definiciones que se han realizado. Entre ellas existen ligeras variaciones que están ligadas al énfasis que cada autor ha concedido a determinados aspectos de esa relación, y que no entendemos como excluyentes sino como complementarios.

Askew (1989), define el “bullying” como una serie continua de comportamientos que implican la tentativa de ganar poder y dominio sobre el otro.

Para Besag (1989), el “bullying” es el ataque repetido (físico, psicológico, social, o verbal) de sujetos que están en una posición de poder sobre otros que no tienen capacidad de defenderse, con la intención de causar daño para obtener beneficio y satisfacción.

Olweus (1991), señala que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de una o varias personas”. Marano (1995), comentando la definición anterior subraya la existencia de tres componentes principales: a) la intimidación implica un comportamiento agresivo repetido; b) el comportamiento es negativo, intencional y pensado para hacer daño; c) el comportamiento está realizado por un niño que tiene más poder hacia otro niño más débil.

Smith y Thompson (1991) exponen que una situación “bullying” causa de forma intencional un daño físico o psicológico al sujeto que la sufre. Además, subrayan tres criterios adicionales particulares de esta dinámica: no existe provocación, ocurre repetidamente, y el matón es más fuerte que la víctima o es percibido como más fuerte.

Para Farrington (1993), el fenómeno del abuso consiste en la opresión reiterada, tanto psicológica como física hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor.

Rigby (1996), ha definido el “bullying” como la opresión repetida, psicológica o física, realizada a una persona más débil por una persona o grupo de personas más poderosas.

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia [arcr@cop.es](mailto:arcr@cop.es)

Para Cerezo (1997), la dinámica “bullying” consiste en “la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar.

Field (1999) subraya como rasgo crucial del “bullying” el hecho de que la víctima se sienta impotente y se perciba a sí misma como victimizada, y señala la importancia de identificar el grado del daño físico o psicológico que la víctima sufre.

Como vemos, aunque algunos autores destacan aspectos específicos, existen notas comunes para mayoría de ellos. Desde nuestra perspectiva, la definición de “bullying” debe incluir aquellos aspectos fundamentales y específicos que caracterizan a esa relación. Así, el término “bullying” que, de ahora en adelante denominaremos como “relación de acoso e intimidación escolar”, lo entendemos como un proceso a través del cual un alumno se ve expuesto repetidamente en el centro escolar a acciones violentas (físicas, psicológicas, sociales o verbales) que son realizadas por otro u otros alumnos con mayor fuerza o poder. Estas agresiones se inician con la intención de dominar y causar daño de diferentes formas a algún compañero que se elige como víctima y, como consecuencia de las mismas o de la amenaza de que se realicen, el sujeto victimizado sufre un daño físico, psicológico o social continuado y llega a sentirse impotente para salir de esa relación.

## **2. La relación de acoso escolar como proceso**

Al hablar de proceso en la relación de acoso entre iguales queremos resaltar dos aspectos característicos de esta particular forma de agresión. En primer lugar se pretende señalar que la relación que se llega a establecer no queda fijada de forma inmediata, sino que existe un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos implicados van perfilando sus papeles como agresores o como víctimas.

Respecto a la forma en que se desarrolla ese proceso existe un campo aún por investigar. Rigby (1999), plantea que un alumno puede ser considerado como una víctima potencial si es percibido como débil y vulnerable. Una vez que se ha producido esta identificación, el alumno o alumnos agresores planean cómo hacer daño, debilitar y humillar a aquellos elegidos como víctimas y, una vez elegida la forma en que lo harán, proceden a llevarla a cabo utilizando generalmente procedimientos físicos en la escuela primaria, o utilizando con más frecuencia la agresión verbal y la exclusión social en la escuela secundaria.

Si se considera el tipo de acciones agresivas (véase Informe del defensor del Pueblo, 2000), se puede detectar que existe un proceso en el que se observa que se mantiene un orden ascendente en la gravedad de la agresión y en el daño que se puede causar. De tal modo que el acoso puede comenzar con hechos que se considerarían más leves (miradas, etc.), después pasarían a decir motes y, posteriormente aparecerían actos que producen el aislamiento de la víctima, la agresión física, etc.

Calvo, Cerezo y Sánchez (2004), plantean que la situación de acoso e intimidación escolar se produce cuando tienen que relacionarse dos tipos de sujetos con unas características complementarias para establecer esa dinámica y las condiciones ambientales permiten que se establezca tal relación. Desde esa perspectiva se consideran tres componentes que interactúan:

- El agresor (que quiere dominar)
- La víctima (que carece de los recursos para evitar ser dominado)
- Unas condiciones escolares (falta de control, ausencia de conocimiento de la problemática, inhibición, etc.) que permiten que un alumno o grupo actúen agresivamente mientras que el resto de compañeros observa pasivamente.

Iniciada la conducta de acoso bajo esas condiciones se puede esperar que el agresor continúe con sus actos por las recompensas materiales y sociales que obtiene. Además, se debe tener en cuenta la posibilidad de que el agresor continúe con sus ataques debido a la influencia que ejercen los observadores. El papel de éstos es determinante en el proceso de acoso ya que frecuentemente para minimizar la probabilidad de ser victimizados reforzarán al agresor y aislarán al agredido, con lo que el agresor asumirá completamente su papel dominador dentro del grupo y la víctima verá reducida aún más las posibilidades de salir de esa dinámica.

Cuando hablamos del acoso como proceso nos referimos también al carácter reiterado de la agresión a lo largo del tiempo. Este aspecto se ha enfatizado utilizando diferentes expresiones: serie continua de comportamientos (Askew, 1989); ataque repetido (Besag, 1989); ocurre repetidamente (Smith y Thompson, 1991); opresión reiterada (Farrington (1993); opresión repetida (Rigby, 1996); violencia mantenida (Cerezo 1997); ataque reiterativo (Griffiths, 1997); acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo (Olweus, 1998)

La reiteración del ataque otorga posiblemente el carácter más específico y dañino de esta relación y da estabilidad a la misma. Para el agresor, la experiencia repetida de situaciones de dominación facilita que asuma como normal y natural su papel de dominio. De modo que, cuando entrevistamos a agresores (sin que exista amenaza de ser castigados por la acción realizada) es frecuente que hagan comentarios en los que ponen de manifiesto su punto de vista sobre la normalidad del acto violento y su desprecio por las víctimas.

Por otra parte, la víctima adopta un papel pasivo de tal modo que no intenta protegerse del daño que se la va a hacer, y llega a aceptar la situación de sumisión y victimización como algo normal e inevitable hasta tal punto que pierde la esperanza de que esa situación pueda llegar a cambiar. Su dolor no está relacionado exclusivamente con la acción cometida contra él, sino que incluye la angustia por la amenaza de futuros ataques. Al entrevistar a estos alumnos es frecuente que utilicen expresiones del tipo siguiente: *“Esto es así”*; *“No se puede hacer nada”* etc.

La situación de victimización puede verse especialmente agravada bajo determinadas condiciones familiares o personales del alumno: disciplina

familiar excesivamente autoritaria, dificultad de comunicación entre los miembros de la familia, distancia emocional entre padres e hijo, etc. En estos casos, la víctima no sólo sufre a causa del daño que realiza el acosador, sino por el miedo de que su familia llegue a conocer los actos a los que está obligado a realizar (tomar dinero o pertenencias de casa, soportar determinados actos sexuales, etc.)

Por último, los observadores pueden llegar a aceptar la intimidación y considerarla como una experiencia normal de la vida escolar y, por lo tanto, algo que no se llega a cuestionar como ilegítimo.

### **3. Los protagonistas directos de la relación de acoso escolar**

El acoso escolar no es el resultado de la interacción simple entre un acosador y una víctima, sino que en esa relación tienen un papel decisivo los compañeros que observan y refuerzan, y la organización escolar que no es capaz de impedir que esos comportamientos se produzcan. Por lo tanto, la intervención eficaz sobre las conductas de acoso escolar pasará por conocer con profundidad las características de los protagonistas directos de esa relación (acosadores y víctimas) y de aquellos factores que han sido determinantes para que cada uno de ellos llegue a adoptar ese papel.

#### **Los acosadores**

El aspecto que más se destaca de los acosadores es que disponen de más poder que sus víctimas ya sea en términos de tamaño o fuerza física, status en el grupo, edad, origen étnico, etc., y usan su poder para dominar (Keltikangas-Jarvinen y Pakasiahti, 1999; Olweus, 1998; Olweus et al., 2002)

En relación al aspecto físico, los chicos son descritos generalmente como más fuertes (véase, por ejemplo, Olweus, 1998); por el contrario, las muchachas que intimidan tienden a ser físicamente más débiles que otras muchachas de su clase (Roland, 1989)

En cuanto a sus características psicológicas, se ha señalado que los agresores muestran tendencia al psicoticismo que se manifiesta porque presentan mayor dureza emocional, despreocupación por los sentimientos de los demás, insensibilidad, etc. Además, destacan en extraversión (Mynard y Joseph, 1997; Slee y Rigby, 1993).

Cerezo (2001) identifica en los agresores las siguientes dimensiones de personalidad: elevado nivel de Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, y un nivel medio de Neuroticismo.

Olweus (1987b) señala otras características para identificarlos: impulsividad, dificultad para experimentar empatía hacia sus víctimas y ausencia de remordimiento en relación con sus conductas de intimidación.

Con cierta frecuencia se ha planteado que el comportamiento de los acosadores podría estar motivado por presentar problemas de autoestima, bajo autoconcepto, etc., Olweus (1998) por el contrario, señala que los acosadores tienen una autoimagen positiva y no manifiestan signos de ansiedad ni de inseguridad.

En su vida de relación social los acosadores son controladores y dan muestras de una fuerte necesidad de dominar a los otros (Bosworth y Espelage, 1999). Estas relaciones de dominio procuran mantenerlas en la escuela, donde tienen una popularidad media o ligeramente inferior a la media, pero en todo caso, siempre se rodean de un grupo que les apoya (Olweus, 1998) Tienen baja tolerancia a la frustración y presentan problemas para ajustarse a las reglas de la institución escolar. Académicamente se ha señalado que su rendimiento tiende a decaer a lo largo de la escolaridad.

Stephenson y Smith (1989) informan que tienden a ser provocados fácilmente, que les atraen las situaciones con contenidos agresivos y que tienen actitudes positivas hacia la agresión. Por lo general, su agresión no se detiene en sus compañeros sino que puede alcanzar también a profesores, padres y hermanos (Olweus, 1991, 1998)

De las teorías basadas en el modelo de déficit de habilidades surge un perfil de agresor similar al estereotipo popular de matón: una persona fuerte pero 'torpe' y con poca capacidad para conocer y entender a los otros. Para los autores que apoyan la teoría de un déficit de habilidades, la agresión podría ser parcialmente explicada en función de una dificultad para comprender las emociones (Arsenio y Fleiss, 1996) y las intenciones de los otros (Dodge y Frame, 1982)

Desde ese planteamiento, la atribución de una intención hostil en el comportamiento de los otros tiene una influencia directa en las respuestas agresivas (Dodge y Frame, 1982), y esta tendencia parece exacerbarse bajo condiciones en las que el "yo" se siente amenazado (Dodge y Somberg, 1987)

Sin embargo, la relación entre carecer de habilidades cognitivas para entender las relaciones sociales y la conducta de acoso no es asumida de manera unánime. La naturaleza del acoso escolar puede ser explicada desde una perspectiva teórica en la que se sostiene que tener habilidad para la relación social puede facilitar la conducta de acoso y, en general, el comportamiento antisocial.

Sutton, Smith y Swettenham (1999) señalan que los acosadores necesitan una buena cognición social para manipular a los otros y ocasionar sufrimiento de modo sutil y evitar ser descubiertos. Los autores citados muestran que los acosadores pueden ser buenos estrategas cognitivos, hábiles para manipular los sentimientos ajenos, capaces de percibir los detalles de sus actos y, en consecuencia, de reconocer el dolor de los demás, aunque muestran baja capacidad de empatía sentimental. Esto es, no se trataría de un problema cognitivo ya que los acosadores se dan cuenta del efecto de sus actos, sino de una desconexión entre el conocimiento de lo que sucede y el afecto o la emoción que suscitaría normalmente el acto producido. Happe y Frith (1996) sugieren que estos niños acosadores han desarrollado una "mente malévola". Este tipo de personalidad ha sido definida como "maquiavélica" y se caracterizaría por tener una actitud amoral, manipuladora y cínica.

¿Carecen los acosadores de inteligencia social y de capacidad empática y, por lo tanto no son totalmente conscientes de sus acciones? ¿Son, por el contrario, capaces de conocer lo que piensan y sienten los otros, y tienen poder para manipularlos y hacerles daño conscientemente?

Se sugiere que los acosadores son capaces de manipular a los demás porque pueden entenderlos fácilmente y predecir las consecuencias de sus acciones, lo que facilita que puedan ejercer su control. Dautenhahn y Woods (2003) consideran que el matón podría ser capaz de reconocer y entender el sufrimiento de su víctima debido a que su capacidad para procesar las emociones le permite interpretar “correctamente” lo que sucede al otro. El reconocimiento de ese sufrimiento podría activar automáticamente aquellas respuestas empáticas que tenga almacenadas en su memoria y que estén relacionadas con hechos similares (p.ej. respuestas relacionadas con el recuerdo de una vez en la que él sintió dolor) y, de este modo, podría manifestar su empatía. Ahora bien, dado que el acosador pretende conseguir unos objetivos determinados y, que esa respuesta empática evitaría su consecución, intervendrían unos procesos cognitivos<sup>2</sup> dirigidos a evitar esa manifestación empática como forma de asegurar el logro de aquellos objetivos.

Se ha planteado que los acosadores podrían tener un procesamiento emocional deteriorado similar al de los psicópatas. En este sentido, las investigaciones que examinan los perfiles de los acosadores “puros”, en particular en el acoso relacional, destacan algunas semejanzas con el perfil del psicópata. Por ejemplo, Sutton, Smith y Swettenham (1999) afirman que “aunque no se puede sugerir que todos los matones son psicópatas en ciernes, se encuentra que tienen niveles más altos de psicoticismo que las víctimas y los sujetos de control.” No obstante, no parecen existir evidencias que sugieran que ser acosador en la infancia conduzca automáticamente a la psicopatía en la vida adulta.

La inconsistencia de los estudios sobre el perfil de los acosadores “puros” probablemente se deba a una combinación de diferentes factores que estarían relacionados con la definición de lo que constituye el comportamiento de intimidación; la metodología empleada para evaluar el comportamiento de acoso; las diferencias entre el comportamiento de los acosadores 'puros' y los “acosadores/victimizados”, y el hecho de que unos estudios hayan considerado la intimidación física 'directa' y otros la intimidación relacional.

### ***Las víctimas***

Menesini, Melan y Pignatti (2000) exponen que el objetivo del matón es conseguir el control de la víctima y que la víctima por lo general permite ese control, de modo que la reacción y sumisa de las víctimas satisfacen el deseo de control de los matones y, de este modo, se refuerza el comportamiento de los matones. De ahí que se origine un círculo vicioso en el que el matón se comporta agresivamente para conseguir que la víctima responda del modo en que el matón quiere y, esta respuesta de la víctima refuerza la conducta del acosador.

Olweus (1998) señala que la relación de victimización puede persistir durante un período largo de tiempo y plantea que los niños que han sido

---

<sup>2</sup> Se postula que los objetivos personales tienen un papel importante en las manifestaciones empáticas de todos los sujetos. Sin embargo, en los acosadores la tendencia de mostrar la empatía controlada sería más pronunciada, según la hipótesis que se plantea.

víctimas en un momento específico de su vida tienden a ser victimizados más tarde. Una explicación de la continuidad de la victimización es que las víctimas, por lo general, tienen comportamientos negativos dirigidos contra ellos mismos, mientras que los acosadores (véase Hanish, 2000), entienden su comportamiento como legítimo y aceptable ya que es la forma que han aprendido a obtener lo que quieren.

Se ha supuesto que las características físicas son un factor de riesgo para ser intimidado. Para averiguar la influencia de esas características Olweus (1987), examinó posibles aspectos que podrían discriminar entre víctimas y otros estudiantes no víctimas. Sus resultados mostraron que aspectos físicos tales como: peso, piel, obesidad, y la invalidez física no tenían relación con el hecho de ser victimizados. Los rasgos externos que se relacionaron con ser victimizado fueron ser más pequeño y más débil que el acosador.

En relación con el género de las víctimas, las revisiones realizadas muestran que tanto los muchachos como las muchachas informan en la misma proporción que han sido victimizados (Charach, Pepler y Ziegler, 1995; Pepler, et al., 1977)

Cuando se considera la edad y el curso escolar, se puede observar que la victimización disminuye en la medida en que ambos avanzan: el 26 % de los niños de primer a tercer curso relata que es acosado, mientras que esta cantidad se sitúa en el 15 % en los cursos cuarto a sexto, y en el 12 % en séptimo y octavo cursos (Pepler et al. 1997) Además, se puede observar que los niños en los grados inferiores tienen mayor probabilidad de ser victimizados por alumnos de más edad, mientras que los niños en los cursos superiores tienen mayor probabilidad de ser victimizados por sujetos de su misma edad. En relación con el tipo de acoso, se observa que los alumnos más jóvenes suelen padecer un acoso directo, mientras que los estudiantes de más edad suelen ser intimidados de forma más indirecta (Olweus, 1998)

Como sucedía con los acosadores, no todos los alumnos que son victimizados tienen las mismas características. Al menos, (véase Olweus, 1998; Perry, Williard y Perry, 1990) se pueden identificar dos tipos de víctimas: las víctimas pasivas y las víctimas provocadoras. Los primeros son sujetos inseguros que, generalmente no responden a los ataques, mientras que los segundos suelen ser sujetos desafiantes que frecuentemente provocan y son atacados y, cuando la ocasión lo permite, adoptan el rol acosador.

### ***Victimas pasivas***

Un número considerable de investigaciones coinciden al identificar ciertas características de los niños que son victimizados. No obstante, es importante advertir que esas características podrían haber estado presentes antes de que ocurriese la intimidación, o bien se pueden haber desarrollado como consecuencia de la misma.

Las víctimas pasivas, según Vaughn y Lancelotta (1990) suelen aparecer como personas sensibles, retraídas, miedosas y propensas a presentar problemas emocionales.

Slee (1995) y Craig (1998) señalan que tanto los muchachos como las muchachas que son victimizadas presentan síntomas relacionados con depresión (tristeza y pérdida del interés por realizar cualquier tipo de actividades)

Olweus (1998) identifica a estos sujetos como cautelosos, inseguros, ansiosos, sensibles y dependientes. Además, señala que presentan baja autoestima y manifiestan una actitud negativa hacia la violencia.

El papel que puede desempeñar la autoestima en lo que a la victimización se refiere, ha sido puesto de manifiesto por Egan y Perry (1998). Estos investigadores relacionan la baja autoestima de los sujetos con la mayor probabilidad para ser victimizados por sus iguales. Además, encontraron que cuando en un sujeto se encuentran determinados aspectos que se han considerado como factores de riesgo para ser intimidados (menor tamaño físico, conducta ansiosa y pobres habilidades sociales), es más probable que la intimidación se produzca si el sujeto en cuestión tiene bajo autoconcepto, que si tiene un autoconcepto adecuado. De modo que poseer un autoconcepto adecuado puede ser considerado como un factor protector que dificultaría la victimización, mientras que el bajo autoconcepto podría desempeñar un papel fundamental en el círculo vicioso que perpetúa el estado de victimización.

La conducta de la víctima pasiva parece desempeñar un papel fundamental en el mantenimiento del acoso. En este sentido, se han identificado diferentes aspectos conductuales que podrían incidir para que esa relación tienda a continuarse:

- a) Sutton et al. (1999) sugieren que las víctimas parecen tener déficits que les impiden anticipar situaciones en las que se imaginan que pueden tener éxito al relacionarse con un acosador.

Cuando las víctimas pasivas son atacadas suelen reaccionar con pánico y es frecuente que lloren. Esta conducta parece identificarlos como inseguros, débiles y poco propensos a responder a los ataques.

- b) Ingram (2000) describe las siguientes características que hacen que la víctima permanezca en esa situación:
  - Son demasiado tímidas para pedir ayuda.
  - Desean que no hablen de ellos.
  - Tienden a culparse a sí mismos por ser acosados.
  - Carecen del apoyo del profesor y de los compañeros.
- c) Kaltiala-Heino et al. (1999) han identificado las siguientes características que hacen que los niños que las poseen se puedan convertir en objetivos atractivos para los acosadores: introversión, poca asertividad, superprotección familiar y ser rechazado o ignorados por los compañeros.
- d) Cerezo (2001) señala que las víctimas muestran una considerable tendencia al disimulo. Además, entre sus rasgos de personalidad destaca una alta puntuación en Neuroticismo junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión.

Se ha señalado que las creencias y actitudes de los compañeros no acosadores son fundamentales para evitar y detener las situaciones de acoso e intimidación escolar. En este sentido, los trabajos de Hanish (2000) y Menesini, Melan y Pignatti (2000) nos permiten conocer que las víctimas son percibidas por sus compañeros como sujetos diferentes y sin habilidades sociales básicas. Estas creencias pueden aumentar la actitud pasiva de los iguales ante el acoso porque podrían justificar, al menos parcialmente, al acosador (“La víctima lo hace tan mal que se merece...”) Este pensamiento podría formarse cuando observan interacciones del alumno victimizado en las que éste se comporta de forma poco hábil. Por ejemplo, cuando ante un contacto sin intención agresiva por parte de otro alumno, reacciona con ansiedad “excesiva” y se queja lloriqueando, muestra miedo, etc.

### ***Victimas provocadoras***

Olweus (1978) caracterizó inicialmente a las víctimas provocadoras, también conocidas como víctimas agresivas (Bernstein y Watson, 1997), basándose en los informes obtenidos de los profesores que describían a estos niños como irritables, agitados y hostiles. Este investigador planteó que el comportamiento hostil de las víctimas provocadoras se podría considerar como la causa por la que son victimizadas. De modo similar Besag (1989), señala que las víctimas provocadoras suelen ser fuertes y pueden sentirse fácilmente provocadas por otros alumnos.

Perry, Perry y Kennedy (1992) distinguen entre agresores eficaces y agresores ineficaces. Los primeros son capaces de usar la agresión controlada como una estrategia instrumental durante los intercambios sociales y su comportamiento no está dominado por un estado de la cólera intensa, sino por una “estrategia social eficaz”. Los agresores ineficaces serían las víctimas agresivas: son niños que se implican en intercambios emocionalmente fuertes con sus iguales y, de forma consistente, resultan perdedores en esos conflictos dando muestras de cólera, frustración y angustia emocional mal modulada. Los resultados de Schwartz et al. (1998) apuntan en la misma dirección ya que encuentran que la agresión emocional reactiva correlaciona con victimización, mientras que los comportamientos agresivos orientados hacia un objetivo (la intimidación como agresión instrumental) no muestran esa correlación.

Pope y Bierman (1999) encontraron que los niños que son caracterizados por su comportamiento irritable y desatento en su infancia tardía, experimentan exclusión y victimización en la adolescencia temprana. Estos investigadores sugieren que los niños agresivos que son víctimas en procesos de intimidación tienen un déficit significativo en la forma en que regulan sus emociones, lo que provoca severas dificultades para responder con normalidad en su relación social. Del mismo modo, Eisenberg y Fabes (1992) encuentran una asociación entre déficit regulador y el rechazo que pueden sufrir estos alumnos por parte de sus iguales.

Schwartz (2000) conceptualiza a las víctimas agresivas como personas beligerantes y descontroladas emocional y conductualmente (este modelo se ajusta más en los chicos que en las chicas) y, como otros investigadores (por ejemplo: Perry, Perry y Kennedy, 1992; Pope y Bierman, 1999; Schwartz et al.

1997), subraya que modulan de forma ineficaz tanto su afecto como su comportamiento.

Cuando el profesorado valora a estos alumnos le otorga puntuaciones elevadas en comportamiento impulsivo, hiperactividad y falta de regulación emocional. Este comportamiento demasiado reactivo de las víctimas agresivas podría ser una razón de peso por la que son identificados como objetivos persistentes para ser intimidados, y la dificultad para regular sus afectos negativos podría potenciar y sostener el acoso al que pueden ser sometidos.

En relación a los motivos por los que estos sujetos pueden ser elegidos como víctimas, Schwartz (2000) plantea que los agresores probablemente victimizarían a aquellos compañeros que, cuando son acosados, reaccionan con demostraciones excesivas de cólera y angustia emocional. Además, señala que el comportamiento hiperactivo y descontrolado de esos sujetos puede ser considerado como algo molesto que les incite a la agresión.

Las víctimas agresivas también se caracterizan por presentar angustia emocional interiorizada. Esta angustia se detecta porque manifiestan sentimientos de depresión y ansiedad<sup>3</sup>. Esta sintomatología depresiva y ansiosa experimentada por las víctimas agresivas podría ser una característica primaria, aunque también podría reflejar una reacción a sus dificultades sociales.

Si tenemos en cuenta el déficit en la regulación de los afectos y el comportamiento disruptivo, no sorprende que las víctimas agresivas disgusten a sus compañeros (Kupersmidt, Patterson y Eickholt 1989), y sean más rechazadas que los agresores puros y las víctimas pasivas. Schwartz (2000) y Perry, Kusel, y Perry (1988) encontraron que la victimización y la agresión contribuyen de forma independiente en la predicción del rechazo por parte de los iguales, y sugieren que los niños que puntúan alto en ambas dimensiones experimentarán con mayor probabilidad el rechazo que los niños que puntúan alto en sólo una dimensión.

Las víctimas agresivas también se caracterizan por su deficiente rendimiento académico (Schwartz, 2000), y se considera que este deficiente rendimiento podría estar afectado por su dificultad para permanecer atentos a las tareas escolares.

Schwartz, et al. (1999) encontraron que la falta de atención temprana, la hiperactividad y los problemas de comportamiento son predictores de la victimización posterior.

Considerando las características de estos sujetos: rechazo social, dificultades psicosociales y retraso escolar (véase Craig y Pepler, 1995; Kupersmidt, Coie, y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987), las víctimas agresivas deberían ser conceptualizadas como un subgrupo de alto riesgo. Hasta tal punto que Stephenson y Smith (1989) identifican a estos alumnos como los que se encuentran más inseguros en clase.

---

<sup>3</sup> Estos sentimientos no fueron identificados en agresores puros ni en víctimas pasivas. (Schwartz, 2000)

En relación a la propoción de alumnos que presentan este perfil de víctima agresiva, existe una variación considerable debido posiblemente a las diferentes medidas de estudio. Schwartz (2000) identifica a las víctimas por nominación de sus iguales y encuentra que el perfil de victima agresiva corresponde a una proporción ligeramente inferior al 5 % de la muestra. Medidas similares se encuentran en otras investigaciones (Pepler et al. 1997; Stephenson y Smith, 1989), en las que sólo un pequeño grupo de niños reconoce ser acosador y víctima (entre el 2 % y el 6 % de las muestras canadienses y británicas, respectivamente) Otras investigaciones (véase, por ejemplo Informe del Defensor del Pueblo, 2000) indican que casi la mitad de los niños que son víctimas son también acosadores y viceversa.

Se han realizado estudios sobre las características de las victimas teniendo en cuenta la influencia del género, pero los análisis realizados no permiten llegar a conclusiones claras. Posiblemente la ausencia de consistencia de estas investigaciones pueda deberse a problemas de medida. Por ejemplo, se han utilizado datos sobre agresiones físicas y verbales directas que se dan con menor frecuencia en las chicas (Lagerspetz, Bjorkqvist, y Peltonen, 1988), y cabe pensar que si se hubiesen considerado las agresiones relacionadas con la exclusión social, se habrían identificado más chicas (por ejemplo, Crick y Grotpeter, 1995) y las características de los grupos hubiesen variado.

Si no se tiene en cuenta el género se suelen identificar las siguientes diferencias entre las víctimas pasivas y las víctimas agresivas:

- El comportamiento de la victima agresiva frecuentemente provoca al acosador y, a diferencia de la víctima pasiva que no quiere hablar sobre la intimidación que sufre, la víctima provocadora se suele quejar cuando es acosada (Olweus, 1998)
- Las victimas agresivas provocan fácilmente a otras víctimas agresivas y responden a la intimidación a la que son sometidas; mientras que las victimas pasivas no provocan y, por lo general, no responden.
- Entre las víctimas provocadoras es muy frecuente encontrar hiperactivos y niños de temperamento caliente. Generalmente las víctimas pasivas son más sensibles, cautelosas y no asertivas.

#### **4. Actuaciones preventivas frente al acoso e intimidación escolar**

Entre las acciones preventivas se destaca la necesidad de:

- a) *Conocer la naturaleza, incidencia y gravedad de la conducta de acoso e intimidación escolar.* Se pretende que los centros adopten una definición clara de lo que se entiende por acoso e intimidación escolar; valoren la presencia de conductas de acoso e intimidación en el centro; informen a la comunidad educativa sobre los aspectos fundamentales de las conductas de acoso y consigan su compromiso para evitar que se produzcan.
- b) *Desarrollar modelos de comportamiento que sean incompatibles con el acoso.* Se trata de reducir la posibilidad de que se produzcan conductas de acoso mediante el despliegue de una actuación educativa dirigida a

desarrollar actitudes y comportamientos que sean incompatibles con la existencia de una relación de acoso. En estas actividades se tratará de:

- Desarrollar la capacidad de los alumnos para identificar los sentimientos, pensamientos y necesidades de los otros y actuar en función de ese conocimiento.
- Desarrollar hábitos de conductas de respeto y ayuda hacia los demás.
- Ampliar el círculo de relaciones entre los alumnos del aula.

Estas medidas educativas deben ser complementadas con otras de tipo organizativo dirigidas a dificultar la aparición de las conductas de acoso: intensificación de la vigilancia en las diferentes estancias del centro, medios para facilitar la comunicación del acoso (buzón de sugerencias, página web, teléfono, etc.), utilización de proceso sancionador efectivo, etc.)

c) *Potenciar prácticas familiares que constituyen factores de protección frente al acoso y de eliminar aquellas prácticas que han sido identificadas como factores de riesgo.* En este sentido se aconseja:

- Potenciar la interacción y el contacto afectivo con los hijos.
- Interesarse por sus problemas aunque parezcan insignificantes.
- Facilitar la expresión de los hijos y evitar hacer comentarios indiferentes sobre sus preocupaciones, problemas, etc.
- Dar apoyo ante sus dificultades y hacerles ver que esas dificultades afectan a toda la familia.
- Mostrarse positivo con los hijos y tener unas expectativas realistas hacia ellos, sin hacer demandas excesivamente exigentes ni excesivamente laxas.
- Facilitar el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
- Potenciar la independencia.
- Mostrar una conducta asertiva adecuada y modelos apropiados de resolución de conflictos. Se trata, en definitiva, de proporcionar a los hijos destrezas sociales para manejar las situaciones conflictivas que puedan surgir en el centro.
- No orientar a los hijos para que respondan de modo agresivo a las conductas de los compañeros.
- Estimular a los niños para que hablen sobre las conductas de acoso escolar aunque no estén implicados directamente.
- Colaborar con el centro escolar para actuar ante situaciones de acoso.

En relación a las familias de los acosadores se les recomendará introducir en sus relaciones familiares algunas de las siguientes conductas:

- Potenciar la interacción y el contacto afectivo con ellos.

- Ofrecer cuidados y seguridad suficiente para cubrir las necesidades del niño.
- Enseñar a respetar a todas las personas independientemente de su raza, sexo, condición social, etc.
- Explicar las normas que existen (familiares, escolares, etc.) y la necesidad de las mismas.
- Enseñar un código moral apropiado, de modo que los niños establezcan diferencias entre lo que es correcto e incorrecto.
- Recompensar las conductas prosociales del hijo.
- Involucrarse en la vida escolar de su hijo: ofrecer ayuda en las tareas escolares, mantener contactos frecuentes con los profesores, etc.
- Conocer las relaciones y actividades que mantienen los hijos.
- Si es necesario utilizar el castigo, hacerlo después de explicar cuando, por qué y cómo se castiga.
- Establecer un régimen disciplinario sistemático tanto intraagente como interagentes.
- Sancionar sistemáticamente las conductas agresivas del hijo.

En el caso de que en el entorno familiar se hayan observado conductas que constituyen un factor de riesgo para el desarrollo de la conducta de acoso, se orientará a los padres para que las eviten. En este sentido se informará especialmente del efecto negativo de:

- Las prácticas disciplinarias agresivas, especialmente aquellas que van acompañadas de negatividad, críticas continuas, rechazo personal y falta de expresión de afecto hacia el hijo. Se pretende reducir los métodos de “afirmación de la autoridad” basados en castigos físicos, y exabruptos emocionales violentos que animan y enseñan a los niños a que la violencia es un comportamiento apropiado.
- El desarrollo del proceso de coerción en el que el hijo detiene su conducta agresiva sólo cuando el padre alcanza un nivel alto de agresividad.
- La permisividad o la recompensa de las conductas agresivas del niño.
- La obtención de beneficios materiales como resultado de una acción agresiva

##### **5. Actuaciones paliativas frente al acoso e intimidación escolar**

Las acciones paliativas ante la situación de acoso incluyen la adopción de modelos eficaces de actuación para detener la relación de acoso sin agravar el conflicto, y el desarrollo de programas de ayuda a las víctimas, observadores y acosadores.

**a. La actuación inmediata tras la denuncia de una situación de acoso escolar.**

Se contemplan las siguientes actuaciones:

- Medidas de protección hacia el alumno presuntamente acosado.
- Recogida de información en relación a los hechos que se denuncian mediante:
  - Entrevistas con el alumno presuntamente acosado.
  - Entrevistas con observadores no participantes.
  - Entrevistas con los padres de la supuesta víctima.
  - Entrevistas con los padres del presunto agresor.
  - Entrevistas con el agresor o agresores.
- Decisión sobre la realización de un expediente disciplinario y sobre medidas correctoras pertinentes.

**b. Actuaciones posteriores con los protagonistas del acoso.**

Actuaciones con el acosador

Estas actuaciones incluyen dos tipos de medidas; unas básicamente psicológicas dirigidas a actuar sobre las causas remotas del problema, y otras fundamentalmente educativas que pretenden modificar las condiciones que facilitan que se mantenga la conducta de acoso.

La respuesta educativa correctivo-disciplinaria ante comportamientos asociados con el acoso escolar está determinada desde hace tiempo en la legislación educativa de la Administración Central y de las Comunidades Autónomas. Se tipifican como conductas que perjudican gravemente la convivencia y, ante su aparición, se proponen medidas sancionadoras o medidas correctivas dependiendo de la Comunidad Autónoma que legisla. Entendemos que al sancionar será necesario considerar:

- El daño que se ha producido a la víctima.
- La trascendencia social del acoso y la publicidad que el acosador haya dado a su conducta.
- Si el agresor ha reconocido que su conducta es reprobable.
- La presencia de comportamientos a través de los cuales el acosador muestre arrepentimiento por su conducta tal como, la colaboración con el profesorado en actividades dirigidas a restaurar el daño causado o a ofrecer ayuda al alumno victimizado o a otros alumnos.

Además de esas medidas correctivas, se contempla la conveniencia de realizar una actuación complementaria dirigida a reforzar la aparición de cualquier tipo de conducta que sea incompatible con el comportamiento de acoso. Para ello es necesario identificar el objetivo que quiere conseguir el acosador con su conducta, y hacer que obtenga una recompensa similar cuando realiza un acto prosocial incompatible con el acoso. Por ejemplo, una vez que se ha identificado el refuerzo que busca el alumno (supongamos que desea ser

reconocido por el grupo), se atenderá a cualquier conducta que sea incompatible con el acoso (por ejemplo, ayudar a los demás, respetar los derechos de los otros, etc.) y, en ese momento, se reconocerá públicamente el comportamiento positivo. Para potenciar el efecto de este procedimiento es necesario que el profesor enfatice delante de los alumnos la conducta que se recompensa y no al alumno que la realiza. Además, el profesor debe recompensar del mismo modo toda conducta de ese tipo que realice cualquier alumno; de este modo todos pueden aprender cómo se puede obtener la aprobación del profesor y el reconocimiento del grupo.

Determinados alumnos poco habilidosos socialmente llegan a convertirse en acosadores porque para conseguir lo que desean sólo conocen el recurso de la violencia y no disponen de otros medios alternativos. En estos casos, además de las medidas de control antes señaladas, es necesario que aprendan a satisfacer sus deseos y necesidades utilizando procedimientos socialmente adaptados. Estas actuaciones pueden tener un carácter general para todos los alumnos del aula, o se pueden desarrollar actividades específicas dirigidas exclusivamente hacia los alumnos acosadores para desarrollar las habilidades deficientes; especialmente aquellas relacionadas con los intercambios comunicativos, la valoración adecuada de las intenciones de los otros, el control de los impulsos y el control de las emociones.

#### Actuaciones con la víctima

El proceso de respuesta inmediata para actuar frente al acoso permite que la víctima se encuentre más protegida y que pueda desarrollar mayores expectativas de cambio. Además de esas medidas iniciales es necesario realizar actuaciones paliativas para eliminar los efectos negativos que el acoso haya producido, y desarrollar recursos que permitan al alumno afrontar con éxito aquellas situaciones que concluían en una relación de acoso. Estas actuaciones contemplan actividades dirigidas al desarrollo del autoconcepto y la autoestima, desarrollo de habilidades sociales, y desarrollo de conductas de afrontamiento ante situaciones de acoso.

#### *Desarrollo de autoconcepto y autoestima*

El autoconcepto y la autoestima pueden desarrollarse en diferentes ámbitos (clase, recreo, actividades extraescolares, etc.), y a través de actividades individuales y colectivas. En las actividades individuales se dirigirá la atención a desarrollar aquellas habilidades que el sujeto no haya adquirido suficientemente. En concreto, se dedicará especial atención a modificar las ideas inadecuadas que tenga sobre su falta de capacidad para tener esa habilidad. En este sentido, se considerará la necesidad de que el alumno asuma que: a) Podrá adquirir esas capacidades; b) En su repertorio de conductas tendrá unas habilidades más desarrolladas que otras; c) Siempre encontrará alumnos más y menos habilidosos que él.

Además de las actuaciones específicas, es necesario que el profesorado adopte un estilo educativo que potencie el autoconcepto y la autoestima. Este estilo asumirá premisas tales como aceptar y respetar al alumno como sujeto provisto de valores y limitaciones; creer en la necesidad de mostrar afecto al alumno, etc.

Los padres deben implicarse en este proceso de desarrollo; por ello se les dará información puntual de las actuaciones específicas que se están realizando y del modo en que pueden ayudar para que el alumno generalice del uso de las destrezas iniciadas.

#### *Desarrollo de habilidades sociales*

Los alumnos victimizados generalmente se muestran inhibidos y con dificultades para iniciar contactos con otros alumnos. Para aprender y practicar esas habilidades de comunicación, el marco más adecuado es la interacción entre alumnos; por ello, se recomienda realizar actividades que impliquen la comunicación entre iguales como la forma más natural para que se realicen esos aprendizajes. En el caso de que algunos alumnos carezcan de las habilidades básicas de comunicación que les permitan actuar en estos grupos con éxito, será necesario realizar actividades individuales o en pequeños grupos para que adquieran la capacitación mínima que les permita relacionarse de modo aceptable. Especialmente se considerará el desarrollo de habilidades paralingüísticas; las formas de iniciar la comunicación, las formas de responder y mantener la conversación y los modos de finalizarla.

#### *Desarrollo de conductas de afrontamiento ante situaciones de acoso*

Los resultados de las investigaciones indican la necesidad de que los niños aprendan a actuar de un modo eficaz frente a potenciales situaciones de acoso para que puedan evitarlas o, en todo caso, para que puedan responder sin incrementar la probabilidad de sufrir más daño. Para conseguir este objetivo es necesario:

- Entrenar al alumno para que evite mostrarse alterado emocionalmente ante una posible situación de acoso.
- Enseñar modos de actuar asertivos.
- Desarrollar un estilo de lenguaje corporal adecuado.

#### *Actuaciones con la víctima fuera del ámbito escolar*

En ocasiones el alumno sigue reexperimentado la agresión aunque ésta haya cesado (tiene recuerdos intrusivos, sueños recurrentes, sensación de estar reviviendo la experiencia, malestar intenso al exponerse a situaciones escolares no agresivas); se esfuerza en evitar pensamientos, conversaciones, actividades, lugares o personas relacionadas con el acontecimiento agresivo; tiene poco interés por realizar actividades significativas, y además se muestra hiperreactivo (dificultades para conciliar o mantener el sueño, irritabilidad, dificultad de concentración, respuestas exageradas de sobresalto, etc.)

La presencia de estos indicadores es compatible con la existencia de un trastorno que puede requerir una intervención clínica; en este caso se derivará la atención del alumno hacia los servicios disponibles a ese efecto. Los aspectos concretos que se desarrollarán, el modo en que se trabajará y el personal implicado variará en cada caso concreto y se ajustará a las necesidades de cada sujeto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arsenio, W., y Fleiss, K. (1996) Typical and behaviourally disruptive children's understanding of the emotional consequences of sociomoral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.
- Askew, S. (1989) Aggressive behaviour in boys: to what extent is it institutionalised? En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.) *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books. pp. 59-72.
- Besag, V. (1989) *Bullies and Victims in Schools*, Milton Keynes. Open University Press.
- Bosworth, K., y Espelage, D. L. (1999) Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-364.
- Calvo, A.R. (2003). Problemas de convivencia en los centros: Análisis e intervención. Madrid: EOS.
- Calvo, A.R, y Ballester, F. (2007) Acoso escolar: Procedimientos de intervención. Madrid: EOS
- Calvo, A.R., Cerezo, F., y Sánchez, C. (2004) Elementos básicos para la intervención en la dinámica "bullying". Libro de Actas. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa. Almería
- Cerezo, F. (1997) *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Charach, A., Pepler, D., y Ziegler, S. (1995) Bullying at School: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Craig, W. (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Craig, W.M., y Pepler, D.J. (1995) *Aggression and victimization: Are they related?* Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development, Indianapolis, March.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995) Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66,710-722.
- Dautenhahn, H., y Woods, S. (2003) *Possible connections between bullying behaviour, empathy and imitation*. Second International Symposium on Imitation in Animals and Artifacts. Cognition in Machines and Animals. University of Wales, Aberystwyth. April
- Defensor del Pueblo (2000) *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dodge, K. y Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635

- Dodge, K. y Somberg, D. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threat to the self. *Child Development*, 58, 213-224
- Egan S.K., y Perry, D.G. (1998) Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309
- Farrington, D.P. (1993) *Understanding and preventing bullying*. En Tonny M, Morris N. (Eds.) *Crime and justice*. Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Field, E. (1999) *Bully Busting*. Sydney: Finch Publishing
- Griffiths, C. (1997) *What can you do about bullying: A guide for parents*, Meerilinga Children's Foundation, West Perth, W.A.
- Hanish, L. D. (2000) Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counselling*, 4, 113-120.
- Happe, F., y Frith, U. (1996) Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Development Psychology*, 14, 385-398.
- Ingram, S. (2000). Why bullies behave badly. *Current Health* 2 (3), 20-22.
- Kaltialo-Heino, R., y Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., y Ratenen, P. (1999) Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-356.
- Keltikangas-Jarvinen, L., y L. Pakasiahti (1999) Development of social problem solving strategies and changes in aggressive behavior: A seven-year follow-up from childhood to late adolescence.' *Aggressive Behavior*, 25, 269-279.
- Kupersmidt, J. B., Patterson, C., y Eickholt, C. (1989, April) *Socially rejected children: Bullies, victims, or both?* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1990) The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., y Peltonen, T. (1988) Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Marano, H. E. (1995) Big bad bully. *Psychology Today*. 51-82.
- McHoskey, J.W., Worzel, W., y Szyarto, C. (1998) Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 192-210.
- McKenzie, G. (1979) Effects of questions and testlike events on achievement and on-task behavior in a classroom concept learning presentation. *Journal of Educational Research*, 72, 348-350.

- Menesini, E., Melan, E., y Pignatti, B. (2000) Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 261-282.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997) Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of rating. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington D.C.: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1987) *Aggression in schools. Bullies and whipping boys*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1987b) School-yard bullying-Grounds for intervention. *School Safety*, 6, 4-11.
- Olweus, D. (1991) Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention programme. En Rubin K. y Pepler, D. (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Olweus, D., Limber, S., y S. Mihalic (2002) Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pellegrini, A D. y Bartini, M. (2001) Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Pellegrini, A. D., y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259- 280.
- Pepler, D.J., Craig, W., O'Connell, R, Connolly, J., Atlas, R., Sedigdeilami, F., Smith, C., y Kent, D. (1997) Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children. US. Department of Education.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D., Williard, J. y Perry, L. (1990) Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.

- Perry, D. G., Perry, L. C., y Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior, En C. U. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press
- Pope, A. W., y Bierman, K. L. (1999) Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35, 335-346.
- Rigby, K. (1996) *Bullying in Schools: and what we do about it*. Melbourne: ACER.
- Rigby, K. (1999) *What harm does bullying do?* Paper presented at the Children and Crime: Victims and Offenders Conference convened by the Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 17-18 June.
- Rocke Henderson, N., Hymel, S., Bonanno, R. A., y Davidson, K. (2002) Bullying as a normal part of school life: Early adolescents' perspectives on bullying & peer harassment. Poster Presented at the Safe Schools Safe Communities Conference, Vancouver, BC.
- Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. En D. Tattum and D. Lane (Eds.), *Bullying in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham, 21-32.
- Schwartz, D. (2000) Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.P., y Bates, J.E. (1997) The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A.N.H., Lemerise, E. A., y Bateman, H. V. (1998) Behavioral and social-cognitive correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 191-201.
- Slavin, R.E. (1980) Effects on students teams and peer tutoring on academic achievement and time on task. *Journal of Experimental Education*. 48, 252-257.
- Slee, P. (1995) Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57-62.
- Slee, P. y Rigby, K. (1993) The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and individual differences*, 14 (2), 371-373.
- Smith, P. K., y Thompson, D. (1991) *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.

- Smith, P.K., Madsen, K. y Moody, J. (1999) What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Steele, M., Steele, H., y Johansson, M. (2002) Maternal predictors of children's social cognition: an attachment perspectiva. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43, 861
- Stephenson, P., y Smith, D. (1989) Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective*. London: Fulton.
- Sutton, J., Smith, P.K., y Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Vaughn, S., y Lancelotta, G. X. (1990) Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: Peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology*, 28,181-188.
- Ziegler, S. (1981) The effectiveness of classroom learning teams for increasing cross ethnic friendship: Additional evidence. *Human Organization*, 40, 264-268.