



**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Tesis doctoral**

*Agresores, víctimas y testigos en interacción:*

*Desarrollo de un modelo comprensivo de las conductas bullying  
de estudiantes de octavo año en dos colegios de la provincia de Cartago  
en Costa Rica, para la formulación de una propuesta de protocolo de prevención,  
detección y atención.*

**Doctorante**

**Mag. María Martha Durán Rodríguez**

**2015**

Esta tesis ha sido presentada ante Tribunal Examinador del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia-Costa Rica (UNED), como requisito parcial para optar por el grado de Doctora en Educación. Fue aceptada y aprobada el día 10 de setiembre de 2015.

### **Tribunal examinador**

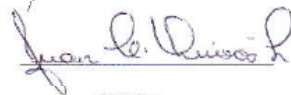
Dr. Víctor Hugo Fallas  
Director del Sistema de Estudios de Posgrado



Dra. Jenny Seas Tencio  
Coordinadora del Programa Doctoral



Dr. Juan Carlos Quirós Loría  
Representante Escuela de Ciencias de la Educación



Dra. Lady Meléndez Rodríguez  
Directora de tesis



Dra. Jinny Cascante Ramírez  
Lectora de tesis



Dr. Luis López Ruiz  
Lector de tesis



Tesis presentada por

---

María Martha Durán Rodríguez

## Resumen

*Bullying* en adolescentes: agresores, víctimas y testigos en interacción.

Desarrollo de un modelo comprensivo de las conductas *bullying* de estudiantes de octavo año en dos colegios del cantón central de Cartago en Costa Rica, para la formulación de propuestas de prevención, detección y atención.

La violencia interpersonal en el ámbito educativo se manifiesta de múltiples formas. El matoneo, maltrato entre pares por abuso de poder o intimidación escolar (*bullying*) es una de las más estudiadas en todo el mundo en las últimas décadas, y es el tema de interés en este estudio.

Las investigaciones muestran que el *bullying* es un problema multicausal, grave y generalizado, relacionado con la reproducción del ciclo de violencia y sus nocivos efectos para el desarrollo infantil y la calidad de vida escolar. Inicia cada vez más temprano en el proceso educativo formal y sus manifestaciones tienden a diferenciarse según la edad del estudiantado. Sus percepciones y acciones en congruencia están marcadas por aspectos culturales, institucionales y de desarrollo, entre otros.

En las instituciones educativas de Costa Rica existe el *bullying* pero es poco estudiado. A pesar de las múltiples estrategias de atención (normativa, políticas, programas), es un fenómeno en aumento y comienza cada vez más temprano en el período escolar, generando un interés creciente en el tema potenciado por su visibilización en medios de comunicación social.

El profundizar en el conocimiento de la situación del *bullying* en Costa Rica, entender su naturaleza y extensión de la exposición a la violencia de estudiantes, es esencial para combatir sus efectos. Por esto se realizó una investigación aplicada de enfoque mixto y diseño secuencial Cuantitativo-cualitativo transversal en dos fases sobre la dinámica de la interacción entre actores de octavo año de dos colegios diurnos de la provincia de Cartago, uno público y uno privado.

El trabajo de campo se desarrolló en el período lectivo 2013. La fase cuantitativa se realizó en el primer semestre y la cualitativa en el segundo semestre. Se utilizaron instrumentos desarrollados para cada una de las fases (cuantitativa y cualitativa). En la primera participaron 515 estudiantes y 22 profesores mediante un cuestionario autoaplicado, desarrollado para tal fin. En la fase cualitativa se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas a dos estudiantes, tres profesores, cinco madres de familia, tres personas profesionales del equipo de apoyo académico de octavo año y los directores académicos de ambas instituciones. Los datos cuantitativos obtenidos se sometieron a análisis univariados y multivariados, mientras que los datos cualitativos se trabajaron a partir de la construcción de unidades hermenéuticas, con el apoyo de las herramientas SPSS y Atlas.Ti.

A partir de algunos de los datos obtenidos se obtuvo la confirmación de la presencia de *bullying* en las instituciones educativas costarricenses. Si bien hay congruencia teórica entre los resultados e investigaciones realizadas en diferentes países en cuanto a la dinámica *bullying*, factores asociados y percepciones en general, no se evidenciaron diferencias significativas en la expresión del *bullying* tanto en sus condiciones emergentes como en sus consecuencias entre colegios públicos y privados, aunque si las hay en la entre estudiantes y docentes sobre la percepción de la situación. Algunos elementos clave identificados son de contexto: aspectos culturales que inciden en la comprensión y abordaje del tema; condiciones

institucionales como el ambiente institucional y el clima áulico; la dimensión grupal incluye las formas de interacción y situaciones de agresión entre pares: seis de cada diez estudiantes de octavo año de esos colegios han presenciado alguna acción de maltrato entre compañeros o compañeras en el último mes, mientras que tres lo han sufrido como víctima y uno se identifica como agresor (esto indica que un mismo agresor puede estar victimizando a varios estudiantes). Estas acciones están matizadas por género y asociados con las manifestaciones principales identificadas: formas verbales (reírse ante una equivocación, seguido por criticar y decir apodosos que ofenden o ridiculizan) que son el medio para concretar otras formas más sutiles como la violencia psicológica y social. Se identifica al equipo docente, la familia y aspectos personales como fundamentales en la dinámica del *bullying*.

Producto del trabajo realizado se desarrolló un marco referencial y conceptual sólido que clarifica las posibilidades de abordaje a partir de la diferenciación del *bullying* con respecto a otros tipos de violencia escolar, aportando al desarrollo del conocimiento sobre su situación, identificando variables que intervienen en el proceso y que deben ser atendidas para prevenir y mitigar el maltrato entre pares. Esto incluye el abrir la perspectiva de la dinámica del *bullying* más allá de la díada matón-víctima, posicionando al testigo como actor clave, considerando las influencias ambientales desde una perspectiva ecológica: dimensiones sociocultural, institucional, grupal, familiar y personal.

Se concreta en un modelo comprensivo de las conductas *bullying* a partir del cual se identifican dos grandes áreas de acción: la prevención y la intervención. Se brindan herramientas al equipo docente y de apoyo académico para la generación de propuestas y lineamientos institucionales de atención, prevención y mitigación en congruencia. Se aporta sí al desarrollo de ambientes de aprendizaje sanos y seguros, la mejora del clima del aula y del centro educativo y, consecuentemente, el desarrollo armónico de los estudiantes y su rendimiento académico.

**Palabras clave:** *bullying*, Costa Rica, dinámica *bullying*, influencias ambientales, prevención, detección, atención.

# Contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>i</b>
<b>Lista de tablas y figuras .....</b>	<b>v</b>
<b>Lista de apéndices.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>1. La investigación: sobre el tema y la definición del problema .....</b>	<b>5</b>
Investigaciones sobre <i>bullying</i> : avances y retos.....	5
1.1 Reseña histórica.....	5
1.2 Investigaciones en el mundo.....	12
1.2.1 El estudio de Craig y colaboradores.....	12
1.2.2 Europa.....	15
1.2.3 Asia y Oceanía.....	27
1.2.4 Africa.....	30
1.2.5 América.....	33
1.2.5.1 Canadá y Estados Unidos.....	33
1.2.5.2 México y Suramérica.....	39
1.2.5.3 América Central.....	59
El Salvador.....	59
Guatemala.....	60
Nicaragua.....	61
Costa Rica.....	67
1.3 Resumen y perspectivas.....	84
Problema de investigación .....	86
<b>2. Teoría: La Violencia como clave de comprensión. ....</b>	<b>89</b>
Tres conceptos relacionados: Conflicto, Agresión y Violencia.....	89
Dos enfoques teóricos para entender la Violencia en el ámbito educativo....	100
2.1 El Triángulo de la Violencia.....	100
2.2 El Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.....	105
Resumen y perspectivas .....	110
<b>3. El estudio y su método. <i>Bullying</i> en adolescentes: agresores, víctimas y testigos en interacción. ....</b>	<b>115</b>
Planteamiento del problema de investigación.....	115

3.1	Propósito del estudio .....	115
3.2	Problemas de investigación .....	116
	Justificación de la investigación.....	117
	Objetivos.....	125
	Método.....	126
3.3	Tipo de investigación y diseño .....	126
3.4	Fase cuantitativa .....	128
3.5	Fase cualitativa .....	145
3.6	Triangulación.....	151
<b>4.</b>	<b>Resultados y análisis de datos .....</b>	<b>153</b>
	Caracterización de la población .....	154
	Dinámica del <i>bullying</i> .....	158
4.1	¿A qué se refieren los y las participantes al hablar de bullying?.....	158
4.2	Roles .....	162
4.3	Conductas bullying.....	165
4.4	Intensidad .....	174
4.5	Lugar.....	176
4.6	¿Por qué se presentan situaciones de agresión entre pares? .....	178
4.7	Consecuencias emocionales del bullying. ....	186
	Factores asociados a la emergencia y ocurrencia del <i>bullying</i> .....	193
4.8	Factor contextual .....	193
4.9	Factor institucional .....	196
4.10	Factor grupal.....	218
4.11	Factor familiar .....	224
4.12	Factor individual.....	232
	Modelo comprensivo y elaboración conceptual.....	245
4.13	Modelo comprensivo .....	245
4.14	Elaboración conceptual.....	255
	Maltrato escolar entre pares. Posibilidades de acción.....	275
4.15	Recomendaciones y propuestas de actores para actores.....	276
4.16	Propuesta para la atención, mitigación y prevención del bullying.....	288
	<b>Conclusiones .....</b>	<b>353</b>
	<b>Recomendaciones .....</b>	<b>363</b>
	<b>Referencias.....</b>	<b>370</b>
	<b>Apéndices .....</b>	<b>390</b>

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

- Tabla 1.1. Etapas de la investigación sobre violencia en el ámbito escolar en Alemania.
- Tabla 1.2. Estudiantes adolescentes estadounidenses que reportan haber sido víctimas de *bullying* en el centro educativo, y víctimas de *ciberbullying* en cualquier parte. Año escolar 2006-2007.
- Tabla 1.3. Porcentaje de estudiantes de 6° grado de primaria que declaran haber sido víctimas de robo, insultados o golpeados en su escuela en el último mes, por país de América Latina (16 países).
- Tabla 1.4. Actitudes y experiencias de riesgo en estudiantes de primaria y secundaria de Nicaragua.
- Tabla 1.5. Tipo de victimización por tipo de agresor en estudiantes de primaria y secundaria de Nicaragua
- Tabla 1.6. Comparación de los datos de estudiantes costarricenses de secundaria y primaria que manifiestan haber sido víctimas o victimario de sus compañeros, en los años 2007, 2010, 2012
- Tabla 1.7. Edad de la población fallecida por suicidio por grupo étnico, según año. Costa Rica 2000-2009 (valores porcentuales)
- Tabla 1.8. Denuncias atendidas por la Contraloría de Derechos Estudiantiles, MEP. 2008 – 2012
- Tabla 1.9. Preguntas y objetivos de investigación
- Tabla 2.1. Relación entre conflicto, agresión y *bullying*
- Tabla 2.2. Los tres tipos de violencia de Galtung y sus impactos en las necesidades humanas.
- Tabla 3.1. Algunos de los casos de *bullying* y *cyberbullying* de mayor impacto mediático.
- Tabla 3.2. Población del estudio, fase cuantitativa
- Tabla 3.3. Matriz operativa de variables dependiente e independientes
- Tabla 3.4. Confiabilidad para cuestionario Estudiantes
- Tabla 3.5. Confiabilidad para cuestionario Docentes
- Tabla 3.6. Número de ítems eliminados para Análisis Factorial
- Tabla 3.7. Ítems eliminados en la escala de conductas *bullying* para análisis factorial
- Tabla 3.8. Ítems eliminados en Causas, para análisis factorial
- Tabla 3.9. Ítems eliminados en Emociones asociadas, para análisis factorial
- Tabla 3.10. Población del estudio, fase cualitativa-entrevistas
- Tabla 3.11. Identificación para entrevistas realizadas
- Tabla 3.12. Familias y códigos en Atlas Ti para entrevistas, por tipo de colegio
- Tabla 4.1. Caracterización de la población de estudiantes por sexo y tipo de colegio

- Tabla 4.2. Caracterización de la población (en números absolutos), estudiantes. Aspectos personales
- Tabla 4.3. Caracterización de la población, docentes
- Tabla 4.4. Comparación de datos de actores con otros estudios
- Tabla 4.5. Relación tipo de actor por tipo de colegio y género, según estudiantes
- Tabla 4.6. Tipos de conductas *bullying* más mencionadas, según actor
- Tabla 4.7. Resumen de factores obtenidos sobre conductas *bullying* por tipo de actor, según estudiantes
- Tabla 4.8. Promedio de respuestas por ítem por actor, estudiantes
- Tabla 4.9. Intensidad de experimentación de conductas *bullying* principales en el último mes, según actores
- Tabla 4.10. Con quien esta cuando suceden esas cosas, según víctima y docente
- Tabla 4.11. Lugar donde se ejecutan las conductas *bullying*, según víctima, agresor y docente
- Tabla 4.12. Motivaciones de la agresión, según actores
- Tabla 4.13. Resumen de factores obtenidos sobre motivaciones del maltrato percibidas por tipo de actor, según estudiantes
- Tabla 4.14. Emociones asociadas a las conductas *bullying*, según estudiantes
- Tabla 4.15. Resumen de factores obtenidos sobre emociones asociadas a conductas *bullying*, por tipo de actor según estudiantes
- Tabla 4.16. Características de la institución
- Tabla 4.17. Lineamientos institucionales sobre violencia y matoneo en el colegio, según docentes
- Tabla 4.18. Actividades de prevención que se desarrollan en el colegio, según docentes
- Tabla 4.19. Acciones docentes para la mejora de las relaciones interpersonales en el aula, según docentes
- Tabla 4.20. Reacciones de los docentes ante el maltrato, según estudiantes
- Tabla 4.21. Tipo de relación con el grupo de compañeros/as, según estudiantes
- Tabla 4.22. Percepción de situaciones de agresión en el aula, según estudiantes y docentes
- Tabla 4.23. Características del grupo de víctimas, según estudiantes
- Tabla 4.24. Reacciones de las víctimas ante el maltrato, según víctimas
- Tabla 4.25. Características del grupo de agresores, según estudiantes
- Tabla 4.26. Características del grupo de testigos, según estudiantes
- Tabla 4.27. Reacciones de testigos de maltrato, según docentes, víctimas y agresores
- Tabla 4.28. Conductas *bullying*
- Tabla 4.29. Alternativas para resolver o minimizar el MEeP, según docentes



## Figuras

- Figura 1.1. Comparación de resultados de *bullying* entre estudiantes de 11, 13 y 15 años por país, según género. Craig y colaboradores, 2009
- Figura 1.2. Estudiantes chilenos que declaran haber sido agredidos por algún actor de su institución educativa, según tipo de agresiones
- Figura 1.3. Porcentaje de suicidios en Costa Rica en menores de 18 años. Período 2000-2011
- Figura 2.1. Relación entre conflicto, agresión y *bullying*.
- Figura 2.2. Tipos de violencia y naturaleza
- Figura 2.3. El Triángulo de la Violencia
- Figura 2.4. Modelo de ambiente ecológico
- Figura 2.5. Modelo Sistémico Bioecológico
- Figura 2.6. Interrelación entre conflicto, agresión y violencia
- Figura 2.7. Integración de teorías
- Figura 3.1. Diseño de investigación explicativo Cuanti-cuali secuencial
- Figura 3.2. Modelo de medición por fases.
- Figura 3.3. Pasos seguidos en la realización del Análisis Factorial
- Figura 3.4. Modelo teórico-comprensivo de *bullying*, ajustado
- Figura 3.5. Fases de un análisis cualitativo
- Figura 4.1. Mapa conceptual: definición de *bullying*
- Figura 4.2. Autoidentificación como actor por género, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.3. Tipo de actor por tipo de colegio, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.4. Círculo vicioso de la víctima
- Figura 4.5. El miedo como eje de la dinámica *bullying* y algunas reacciones.
- Figura 4.6. Actuación de docentes frente al maltrato
- Figura 4.7. Los adultos en el colegio se enteran de situaciones de maltrato y violencia entre estudiantes, según estudiantes y docentes. En porcentajes
- Figura 4.8. Cómo es el ambiente en el aula, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.9. Clima de relaciones interpersonales en el aula, según docentes. En porcentajes
- Figura 4.10. Qué tanto le gusta el grupo de compañeros/as, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.11. Situaciones de agresión en el aula por tipo de colegio, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.12. Situaciones de agresión en el aula por tipo de actor, según estudiantes y docentes. En porcentajes
- Figura 4.13. Con quien vive, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.14. Nacionalidad de padre y madre, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.15. Escolaridad de padre y madre, según estudiantes. En porcentaje
- Figura 4.16. Persona que aporta el ingreso principal al hogar, según estudiantes.
- Figura 4.17. Ocupación de papá y mamá, según estudiantes. En porcentajes
- Figura 4.18. Composición familiar, según estudiantes
- Figura 4.19. Interacción de subsistemas en el proceso educativo

- Figura 4.20. Actores del *bullying*
- Figura 4.21. Modelo de *bullying* como proceso
- Figura 4.22. Modelo comprensivo sobre *bullying*, ajustado según datos obtenidos
- Figura 4.23. Mapa de integración de recomendaciones brindadas por los participantes
- Figura 4.24. Aspectos clave en las recomendaciones brindadas por los participantes

## Lista de apéndices

Apéndice 3.1. Instrumento para estudiantes

Apéndice 3.2. Instrumento para docentes

Apéndice 3.3. Guía de entrevista

Apéndice 4.1. Intensidad de las principales conductas *bullying* identificadas en porcentajes, según actor

Apéndice 4.2. Tablas Análisis Factorial conductas *bullying*

Apéndice 4.3. Resumen de factores obtenidos sobre conductas *bullying* por tipo de violencia, según actor

Apéndice 4.4. Tablas Análisis Factorial Motivaciones

Apéndice 4.5. Tablas Análisis Factorial Emociones

## Retazos

Durante la presentación y discusión de esta tesis doctoral, un miembro del Tribunal me preguntó sobre mis aprendizajes. Una pregunta puntual que tuvo pronta respuesta. Sin embargo el eco ha permanecido y merece puntualizarse aquí:

La labor en investigación es compleja. He aprendido que es como intentar unir partes de la realidad en estudio para darle un sentido que clarifique en alguna medida el fenómeno de interés, desde una mirada propia, particular y que para darle mayor riqueza los modelos mixtos son fundamentales. También es necesario usar diferentes lentes para el abordaje y el proceso de investigación: anteojos propios que permitan ajustar la visión a la inmediato y cercano sin perder la claridad y nitidez de la distancia, el marco más amplio de comprensión; una lupa para analizar y desmenuzar elementos y componentes particulares, y un espejo para verse reflejada constantemente y ser capaz de autoanalizarse, autocriticarse y reorientar el camino durante el trayecto.

Por esto la construcción de una tesis doctoral, en tanto proyecto académico y de vida, integra de formas variadas a las diferentes constelaciones personales. Así, mi pareja y mi familia, queridas amigas y amigos, compañeras y compañeros del equipo de trabajo de la tesis en sus diferentes momentos, tutores del programa doctoral, mi jefa y compañeras y compañeros de la UNED en cuanto mi lugar de trabajo, compañeras y compañeros de mi cohorte de estudios doctorales, son algunos de los que se han constituido en soportes en diferentes momentos y circunstancias de mi proceso y me han ayudado a enfrentar el reto elegido, incluso han empujado para llegar a su culminación.

A todas y todos, muchas gracias por estar a mi lado y brindarme su apoyo de tantas y diferentes formas. En particular, y muy especialmente, mi agradecimiento a Mami, Roland, Papi, Lady y Jinny.

Tengo fe en que podemos cambiar el mundo y ser felices. Por eso este esfuerzo investigativo es para mis 16 chiquitos y chiquitas, en la búsqueda de una mejor vida y experiencias educativas para ellos y los que vienen. Y para la comunidad educativa nacional que también lo necesita y lo merece.

*No pueden separar al justo del injusto ni al bueno del malo  
porque están juntos debajo del sol,  
de la misma manera que el hilo blanco y el hilo negro  
están juntos en el tejido.*

*Por eso cuando uno de los hilos se rompe  
el tejedor revisa toda la tela,  
hasta el telar.*

Khalil Gibran, 1923.

## Introducción

La violencia es un fenómeno global, que atañe a toda la ciudadanía pues en sus diferentes manifestaciones alcanza a toda persona.

La exposición a la violencia puede causar daño físico, mental y emocional con efectos en el corto, mediano y largo plazo; produce no solo lesiones y muertes, sino que deteriora el entramado de relaciones sociales de solidaridad y cooperación fundamentales para el ejercicio democrático.

Por esto, tal y como lo señalan Ortega y Del Rey (2007), la violencia ha dejado de ser tema de un grupo reducido de investigadores y ha pasado a ser visualizado como un problema social, de salud pública (OMS, 2004) que repercute, en un mundo globalizado.

Específicamente en el ámbito educativo, la violencia se manifiesta de múltiples formas, pero en este estudio interesa profundizar en la violencia escolar interpersonal que se evidencia en acciones como el *bullying*, matonismo o acoso escolar. Al respecto Díaz-Aguado (2005a, p. 20) indica que la incidencia de la violencia escolar refleja que “a lo largo de su vida en la escuela, todos los estudiantes parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales, ya sea como víctimas, ya sea como agresores, ya sea como espectadores, siendo esta última la situación más frecuente”.

El *bullying* es un fenómeno objeto de investigación sistemática, intensa y desde miradas múltiples en muchos países del mundo (Chaux, 2012; Monks, Smith, Taylor, Barter, Ireland & Coyne, 2009; Olweus, 2006). Las investigaciones muestran que este es un problema grave y generalizado, independientemente de los países, del tamaño de los centros educativos, de su ubicación en el área rural o en la ciudad, de si existe una diversidad de culturas o sólo una. Además, según Magendzo y Toledo (2007) la incorporación cada vez más temprana a centros de educación, prolonga el período de institucionalización y con este la exposición a situaciones de *bullying*. Esto hace que el papel de la institución educativa sea clave para la prevención, atención y mitigación de este fenómeno.

La imagen de un iceberg es una interesante analogía para referirse al problema de violencia escolar. Autores como Kowitz (2009) y Piñuel y Oñate (2008) señalan que una pequeña porción de este problema es visible a través de la violencia física, mientras que un gran porcentaje está oculto o requiere de un abordaje diferente pues es menos visible a primera

vista, es la violencia psicológica. Ambos aspectos son parte del *bullying*. Además, tal como Robledo y Arias (2009) y Chaux (2012) lo señalan, alrededor del 80% de este tipo de conductas violentas se llevan a cabo fuera del alcance de vista de los adultos, por lo que suelen pasar inadvertidas para ellos, complicando de este modo su detección precoz y la intervención directa.

Lo que es claro es que el *bullying* crea un clima de miedo, temor y falta de respeto en los centros educativos, lo que impacta en el aprendizaje de los estudiantes (*National Education Association*, 2003, citado por Magendzo & Toledo, 2007).

Si bien *bullying* es un término que ha evolucionado tanto desde el punto de vista teórico como en su operacionalización, en este trabajo se parte de la noción de *bullying* que ofrecen Ttofi y Farrington (2009) desde la propuesta de Olweus (1993): es la agresión física, verbal o psicológica o la intimidación repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en posición de menos poder que sus agresores (desequilibrio de poder) y que pretende provocar miedo, angustia o daño a la víctima.

Con el aporte de otros autores (Chaux, 2012; Magendzo & Toledo, 2007; Ortega y Del Rey, 2007; Piñuel & Oñate, 2008; Salmivalli, Lagerspetz Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004) se enriquece esta definición, para conceptualizar el *bullying* en este estudio como un fenómeno colectivo de agresión proactiva, sistemática, intencional, prolongada y reiterativa que ejercen una o varias personas contra alguien, que conviven cotidianamente en el ámbito educativo, atentando contra la dignidad y los derechos fundamentales del estudiante que lo sufre. Está basado en relaciones sociales de grupos en los que agresores y víctimas suelen tener un mismo estatus pero en el que se evidencia un desequilibrio de poder, permitiendo a parte de los actores ganar estatus, poder y popularidad dentro de un grupo de pares.

Por ser un término en inglés, no hay una palabra en español que denote de forma exacta el significado del término *bullying*. Sin embargo, y siguiendo los resultados del estudio de Sánchez y Ortega (2010), se asumirá el término “maltrato” como su equivalente en este idioma y se referirá a “Maltrato Escolar entre Pares” (MEeP) para delimitar el ámbito de interés de este estudio.

Para profundizar en el conocimiento de la situación del *bullying* en Costa Rica, se propone una investigación sobre la dinámica de la interacción entre sus actores mediante el desarrollo de un modelo comprensivo a partir de la investigación teórica actualizada que, confrontado con las percepciones de diferentes actores, sirva como base para la construcción de un protocolo institucional de prevención, identificación y atención del *bullying* en instituciones costarricenses de educación secundaria.

La estructura del documento consta de cinco apartados. En el primero se presentan los resultados de trabajos previos sobre la temática de interés, enfatizando en los ejes de investigación desarrollados, resultados y aspectos metodológicos. A continuación se explican las dos teorías que sustentan el desarrollo de la investigación: el Triángulo de la Violencia de J. Galtung, y el Modelo Ecológico de Desarrollo Humano, de E. Bronfenbrenner. En la tercera parte se realiza la justificación de la investigación y se establecen el problema de investigación y sus objetivos, cerrando el apartado con la propuesta metodológica del estudio, y en el cuarto apartado se presentan los resultados y su análisis. Se cierra el documento con un apartado de conclusiones y recomendaciones.



# 1. La investigación: sobre el tema y la definición del problema

Los fenómenos de violencia en los centros educativos no son un tema nuevo y el *bullying* es una de las formas de violencia escolar más dañinas, presenta características complejas y multifactoriales (Debarbieux, 2006).

Tanto la violencia escolar y, especialmente, el *bullying* han sido visibilizados desde finales del siglo anterior con gran apoyo mediático, debido al incremento en la proporción de estudiantes violentos y la intensidad y forma de sus actos de violencia hacia compañeros y profesores en el propio centro educativo.

En aras de realizar un acercamiento al tema de estudio, se presentará una recopilación crítica de investigaciones en el mundo en torno al *bullying*, tratando de identificar el nivel de desarrollo que se ha alcanzado. Se parte de una ubicación histórica sobre el desarrollo del concepto y sus diferentes abordajes e implicaciones para la investigación y acción, y un panorama general a partir de la investigación en 40 países de Craig, Harel-fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton, Molcho, Gaspar de Mato, Overpeck, Pernille, Pickett y *The Health Behavior in School-Aged Children (HBSC)* (2009). Posteriormente se detalla en investigaciones existentes en los países nórdicos, continuando con Europa (Alemania, España y Reino Unido), Asia y Oceanía (Japón y Australia), África (Ghana, Kenia, Namibia, Marruecos, Swazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabue), Norteamérica (Canadá, Estados Unidos), América Latina (México, Colombia, Perú, Chile, Brasil) y Centroamérica (El Salvador, Guatemala, Nicaragua), para finalizar en Costa Rica. Posteriormente se realiza una síntesis que permite un primer acercamiento a la definición del problema de investigación y sus objetivos.

## Investigaciones sobre *bullying*: avances y retos

### 1.1 Reseña histórica

Desde los años 70 se inicia la investigación sobre *mobbing* escolar, el término que antecede al de *bullying*. El centro neural de este interés se encuentra en los países nórdicos

que, desde su intenso trabajo y proyección, generaron importantes movimientos que trascendieron a Europa, Estados Unidos y al resto del mundo.

*Bullying*, *mobbing* (Heinemann, 1972), *ijime* (agresión indirecta, psicológica o emocional, Taki, 2001), *šikana* (del francés *chicane*), *schikanieren* (Schäfer y Korn, 2004), matonismo (García, 1997, Westhues, 2006), matoneo, acoso escolar o intimidación, maltrato por abuso de poder entre escolares (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Díaz-Aguado, 2005b; García, 1997; Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto, 2007; Ortega y del Rey, 2007; Piñuel y Oñate, 2007a; Magendzo y Toledo, 2007; Sánchez y Ortega, 2010; Westhues, 2006), son algunos de los nombres dados a un fenómeno de larga data<sup>1</sup>, generalizado y complejo de violencia escolar entre pares (Díaz-Aguado, 2005b; Piñuel y Oñate, 2007a) que se ha estudiado desde los años 70.

Durante los años 70 la investigación y el trabajo sobre y contra el *bullying* se concentró en los países nórdicos, gracias al impacto de los escritos del Dr. Peter Heinemann (1972), Dan Olweus (1973) y Anatole Pikas (1975).

El Dr. Peter Paul Heinemann, médico psiquiatra sueco, en 1969 describió el fenómeno que denominó *mobbing* (“acosar”, “rodear”, perseguir en pandilla), inspirado en los estudios de etólogos que describen “un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo” (Lorenz, 1963, citado por Krauskopf, 2006, p. 39).

Entre 1972 y 1973 Heinemann fue el primero en describir esta conducta agresiva a partir de sus propias observaciones en patios de recreo en instituciones educativas. Los primeros trabajos de Heinemann dieron lugar a un gran número de investigaciones sobre el tema, centrados en descubrir la naturaleza del problema, los niveles de presencia en las escuelas escandinavas, y en proponer formas para combatirlas (Lagerspetz et al; 1982; Pikas, 1975; Roland, 1980). Estos primeros estudios evidenciaban que, en las escuelas observadas, se apreciaba la existencia de alumnos que maltrataban a otros, y que éstos se identificaban como víctimas.

Después de observar estos datos y, a pesar del amplio rango de involucrados detectados debido a la disparidad de criterios de medida y a las variaciones entre las muestras

---

<sup>1</sup> Serrano (2006) indica que las investigaciones sistemáticas sobre violencia escolar se reportan desde 1950 en Estados Unidos, aunque es en los países europeos es a finales de los años 70 cuando se asume el *bullying* como campo de investigación específico.

seleccionadas (Mora-Merchán, 1997), se pueden extraer dos conclusiones de estos trabajos pioneros:

1. Los varones están, habitualmente, más implicados que las mujeres, circunstancia explicada y confirmada en trabajos posteriores.
2. Existen más víctimas que agresores, lo que lleva a pensar, que estos últimos ejercen su acción negativa y perjudicial sobre más de un compañero.

Anatol Pikas y Dan Olweus continuaron la investigación en esta temática. Pikas profundizó en el tema y en 1976 presentó a la comunidad la primera propuesta de estrategias de prevención conocido como *Shared Concern Method* (SCm) o Método Pikas (Pikas, 2002; Roland, 2010 en Ortega coord., 2010), en el que parte de que es un tipo de conflicto grupal y se centra en estrategias de mediación en situaciones de conflicto grupal entre actores de *bullying* para mejorar el ambiente escolar. Para esto introduce al docente-terapeuta como mediador entre las partes en conflicto, de manera que se propicia la toma de conciencia de los involucrados, el desarrollo de compromisos y acciones de mejora de la situación, abordando la búsqueda de soluciones desde un punto de vista pedagógico y educativo a favor de todos los involucrados. Uno de los aportes fundamentales de Pikas es que no debe demonizarse<sup>2</sup> al/los sospechosos de ser matón/es (enfoque de no culpabilidad y de no ejercer “violencia” contra el violento), involucrándole en la resolución del conflicto para romper así la espiral de escalada de la violencia.

En 1973 y hasta 1978 el psicólogo y profesor sueco Dan Olweus desarrolló un estudio sobre *bullying* entre varones preadolescentes suecos, dándole ese nombre al fenómeno estudiado a mediados de los años 80 (Olweus, 2006, p. 80). Lo define como una situación en la que “un estudiante es víctima de *bullying* cuando está expuesto, de forma reiterada y por largo tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes”. El investigador entiende por acción negativa aquella en la que alguien inflige (o intenta infligir) intencionalmente un daño o malestar a otro, ya sea mediante contacto físico, palabras o gestos crueles, o la exclusión del grupo. Así, Olweus describe el *bullying* como un comportamiento agresivo o intencionalmente dañino, repetido en el tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder (op. cit, p. 81). Lo que

---

<sup>2</sup> Demonizar refiere a atribuir características negativas a alguien.

diferencia este tipo de maltrato de otros, es el contexto donde se manifiesta y las características de la relación de las partes implicadas.

En 1982, a raíz del suicidio de adolescentes noruegos víctimas de un grave y prolongado maltrato escolar entre pares, se despertó el interés científico y nacional por el problema. Esta tragedia, su impacto mediático y la preocupación de la población fueron el origen de una campaña promovida por el Ministerio de Educación noruego contra el *mobbing*, para el cual fueron designados los psicólogos Dan Olweus de la Universidad de Bergen, y el doctor Erling Roland de la Universidad de Stavanger.

En esta iniciativa se distinguían dos líneas de actuación:

- la primera constaba de un paquete de recursos para las escuelas y familias; un vídeo para discutir en las aulas, un folleto para los profesores, y una carpeta con indicaciones y sugerencias para las familias de los alumnos de entre 8 y 16 años (Olweus y Roland, 1983, citado por Roland, 2010, op.cit);
- la segunda línea de actuación fue el apoyo a la investigación, dando lugar al estudio más amplio que se ha realizado hasta el momento sobre el problema. Esta investigación, realizada en 1983, estuvo a cargo del doctor Olweus, estudioso del tema desde los años 70<sup>3</sup>.

En dicho estudio fueron indagados 130.000 estudiantes de ambos sexos, entre 8 y 16 años (de 2º a 9º grado) de 830 escuelas (lo que suponía el 85% del total de alumnos escolarizados de estas edades en Noruega).

Dentro de sus hallazgos principales están que alrededor del 18% de los estudiantes estaba implicado en conductas de *bullying* (el 7% como agresores, 9% como víctimas y 1,6 % como agresores y como víctimas), un 5% de los alumnos estaban involucrados en el maltrato más grave (victimización dura o intensa) con una frecuencia de un acto de maltrato por semana. Los porcentajes de alumnos que decían ser víctimas decrecían (independientemente del género) a medida que aumentaba tanto la edad como el curso, y los más jóvenes y más débiles eran los más vulnerables a la victimización. Además se evidenció que el género del agresor y de la víctima era principalmente masculino, que había menos agresiones físicas en los cursos superiores que en los inferiores y que eran realizadas por compañeros del mismo curso o de cursos superiores.

---

<sup>3</sup> Iniciado en 1970 como uno de los primeros estudios sobre *mobbing* escolar publicado en 1973 en Escandinavia y en 1978 en Estados Unidos bajo el nombre de *Aggression in the schools: Bullies and Whipping boys*.

Como señala Krauskopf (2006), las investigaciones de Olweus para conocer la amplitud del *bullying* continuaron desarrollándose en Escandinavia (Noruega, Suecia, en las ciudades de Bergen y Estocolmo) utilizando el Cuestionario Intimidador-Víctima (Olweus 1983)<sup>4</sup>. Las cifras que presenta Olweus en diferentes estudios posteriores en Suecia y en Noruega (1983, 1985), reflejan que entre el 13% y el 18% del estudiantado está directamente implicado ya sea como agresores o como víctimas, mientras que entre el 1% y el 2% son a la vez agresores y víctimas.

A partir de los resultados obtenidos nació el Programa Olweus de Prevención de *Bullying* (OBPP por sus siglas en inglés) que fue implementado a gran escala en el país, dirigido a cuatro niveles: concienciación e implicación colectiva, medidas de atención dentro del centro, medidas de aula y medidas individuales<sup>5</sup>. El OBPP está basado en cuatro supuestos claves sobre el papel de los adultos en el centro educativo: los adultos deben mostrar un genuino interés e involucrarse en la vida de los estudiantes; deben presentarse límites claros a conductas inaceptables; deben usarse consistentemente consecuencias no hostiles y no físicas cuando se rompen las reglas y es fundamental la claridad en la función como autoridades y en cuanto a su rol de modelos positivos (Olweus & Limber, 2008).

Desde 1989 se desarrolló el Programa Zero (aludiendo al principio de tolerancia cero del *bullying* en las instituciones educativas y otros contextos noruegos) por el *Centre for Behavioral Research* de la Universidad de Stavanger en Noruega con el apoyo del Dr. Erling Roland. El enfoque teórico para la prevención e intervención es que en su mayor parte el *bullying* es una agresión proactiva, estimulada por recompensas de carácter social, como tener poder sobre la víctima y una mayor unión con los copartícipes de la agresión, además del estatus que se alcanza entre el grupo de compañeros por ser agresivo. Por esto el Programa Zero se propone reducir esas recompensas e incrementar la gratificación social derivada de una conducta positiva.

---

<sup>4</sup> Este instrumento se tradujo y estandarizó para aplicarse en otros países.

<sup>5</sup> Siguiendo a Ortega y Alfaro (2006), el pionero de los programas diseñados expresamente para mejorar los problemas de maltrato entre escolares fue el *Bergen Anti-Bullying Program* (Olweus, 1991 y 1999) entre los años 1983 y 1985, que ha inspirado los que se han surgido posteriormente. Se caracterizó por el establecimiento de una línea base utilizando un cuestionario autoperceptivo (Olweus, 1989, citado por Ortega y Alfaro) que realizan los estudiantes antes y después de la intervención y cuyas medidas se comparan. El diseño e implementación de este modelo incluye aspectos como la intervención a nivel de centro escolar, trabajo a nivel de aula o curricular e intervención a nivel individual.

Por otra parte, desde finales de los años 70 la profesora Kirsti Lagerpetz y sus colegas finlandeses iniciaron una sólida tradición de investigación sobre agresión y *bullying* escolar que en los años 90 la Dra. Christina Salmivalli y sus colaboradores continuaron y fortalecieron. Actualmente Salmivalli dirige la investigación sobre *bullying* y victimización en el país, desarrollando además el Programa KiVa (*Finnish kiusaamista vastaan*, Contra el *bullying*) cuyas evaluaciones son muy positivas. El equipo dirigido por la Dra Salmivalli ha trabajado sobre la relación de pares entre estudiantes y cómo esta contribuye al aprendizaje y ajuste social. En 1996 Salmivalli y colaboradores presentaron el *bullying* en términos de proceso grupal e identifican los diversos roles y relaciones que rodean este fenómeno. También identificaron que aproximadamente el 8% de los estudiantes en edad escolar en Finlandia intimidan a otros, y alrededor del 12% son víctimas de matonismo.

Pero la principal contribución de Salmivalli ha sido el romper con el abordaje tradicional agresor-víctima, ubicando en el primer plano al observador o testigo, el más común de los roles del *bullying* y quien es la persona que ve un incidente de matonismo y está atrapado en el dilema de si se debe respaldar el agresor, darle apoyo a la víctima o ignorar las conductas violentas (Salmivalli, 2009, 2012). En esta línea, propone la “Paradoja del Observador”: las actitudes de la mayoría de los observadores están en contra del *bullying*, pero ante situaciones concretas de *bullying* la mayoría de los estudiantes las acepta; esto se asocia con el temor a la pérdida de estatus en el grupo y/o el deseo de mejorar su propio estatus social pareciéndose a la persona que tiene poder, las preocupaciones por la propia seguridad (autoprotección) y el desconocimiento sobre cómo ayudar (Salmivalli y Peets, en Ortega 2010).

Gracias a las primeras investigaciones difundidas, se generó un movimiento de estudio sobre el tema, en el que es importante señalar dos hitos históricos que lo potenciaron:

1. En 1987 el Consejo de Europa acogió la I Conferencia Científica Europea sobre Bullying, que se realizó en Stavanger, Noruega, en 1988. En este evento participaron investigadores, profesionales y responsables políticos de 35 países de Europa Occidental (Roland, en Ortega, coord., 2010). Señalan Ortega y colaboradores (Ortega, Del Rey, Sánchez, Ortega, Genebat, 2004) que esta problemática terminó acaparando la atención de los expertos e investigadores en violencia escolar y fue decisivo para que se focalizara el interés en este problema específico que, aunque no es el único, es el más abundante, el que más atemoriza a

los escolares y que ha terminado siendo el mejor conocido de todos cuantos componen lo que se llama violencia escolar.

2. En 1989 el Consejo de Europa emite, por primera vez, un informe sobre políticas de prevención basado en una investigación en varios países: Dinamarca, Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Irlanda, Suecia, Suiza, Reino Unido, Austria, Chipre, Islandia, Lichtenstein, Malta, España y Turquía (Ortega & del Rey, s.f.). En este informe, la presencia de violencia y agresividad en las aulas se considera un importante factor de riesgo para el desarrollo social de los y las escolares, evidenciándose además que una de las formas de violencia escolar más presente era el maltrato escolar entre pares.

Algunos de los frutos de estas acciones se reflejaron en el Reino Unido con una pronta generación de resultados de la investigación en el tema, además de la presentación de estrategias de prevención y sensibilización social contra el maltrato escolar entre pares. Por su parte España y Alemania vincularon las investigaciones sobre violencia, violencia escolar y diversas formas de conducta antisocial, integrando las propuestas en la investigación y el trabajo práctico sobre el *bullying*.

El informe Vettenburg para el Consejo de Europa (1999, citado por Ortega et al, 2004) se focalizó en la intervención preventiva y paliativa de la violencia escolar. Parte de la clarificación del propio concepto de violencia escolar como una construcción social y compleja que requiere de la articulación de diferentes discursos para comprenderla ya que puede estar marcada y, a su vez, marcar todas esas dimensiones del desarrollo humano (individual, grupal, comunitario, político y social en general).

Otros aspectos alcanzados fueron:

- a. Se propuso un importante reto conceptual incorporando perspectivas interdisciplinarias para definir la violencia tanto como un hecho destructivo en sí mismo para las personas y los grupos involucrados, como un importante factor de riesgo para la comunidad y el futuro de los jóvenes que deben tener en la escuela el apoyo necesario para su integración social.
- b. Además se señalan los factores a tener en cuenta para hacer una aproximación desde el origen, las causas o las formas de la violencia escolar y juvenil:
  - contexto familiar en el que el sujeto se cría;

- las relaciones interpersonales y de grupo de iguales;
- la propia escolaridad, como trayectoria individual y social, así como escenario de la vida;
- el contexto social comunitario;
- los medios de comunicación de masas y la influencia que ejercen sobre la conciencia ciudadana;
- el desarrollo general de los países, las regiones e incluso los ámbitos internacionales.

Se trata de la propuesta de adopción de un modelo macrosociobiológico, relacional y psicológico que explique fundamentalmente la vulnerabilidad individual y social para abordar el núcleo básico en el cual la violencia tiene su efecto: el núcleo psicológico e interpersonal.

## **1.2 Investigaciones en el mundo**

### **1.2.1 El estudio de Craig y colaboradores**

Por su importancia y cobertura, se asume el estudio de Craig, Harel-fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton, Molcho, Gaspar de Mato, Overpeck, Pernille, Pickett y *The Health Behavior in School-Aged Children* (HBSC) (2009) como punto de partida de la indagación realizada.

Craig y colaboradores, a partir de la encuesta de 2005/06 de HBSC, compararon la prevalencia del *bullying* y victimización entre adolescentes en 40 países<sup>6</sup>, analizando cómo estos patrones cambian con la edad; además se estudiaron las tasas de *bullying* directo (físico y verbal) e indirecto en 6 países (Italia, Luxemburgo, Macedonia, Israel, Canadá y Estados Unidos) por género, edad y país.

---

<sup>6</sup> Italia, Luxemburgo, Macedonia, Israel, Canadá, Estados Unidos, Lituania, Letonia, Grecia, Ucrania, Turquía, Rumania, Estonia, Rusia, Francia, Bulgaria, Austria, Alemania, Israel, Suiza, Suecia, Republica Checa, España, Hungría, Malta, Noruega, Finlandia, Irlanda, Escocia, Gales, Portugal, Polonia, Croacia, Islandia, Eslovenia, Países Bajos y Dinamarca.



Se aplicó un cuestionario en el que dos preguntas sobre *bullying* y victimización eran de respuesta obligatoria. Participaron doscientos mil adolescentes de 11, 13 y 15 años (ubicados aproximadamente en los grados sexto, octavo y décimo). A 29.127 estudiantes de 6 países se les incluyó en el cuestionario ítems sobre formas específicas de *bullying*, directo (físico y verbal) e indirecto.

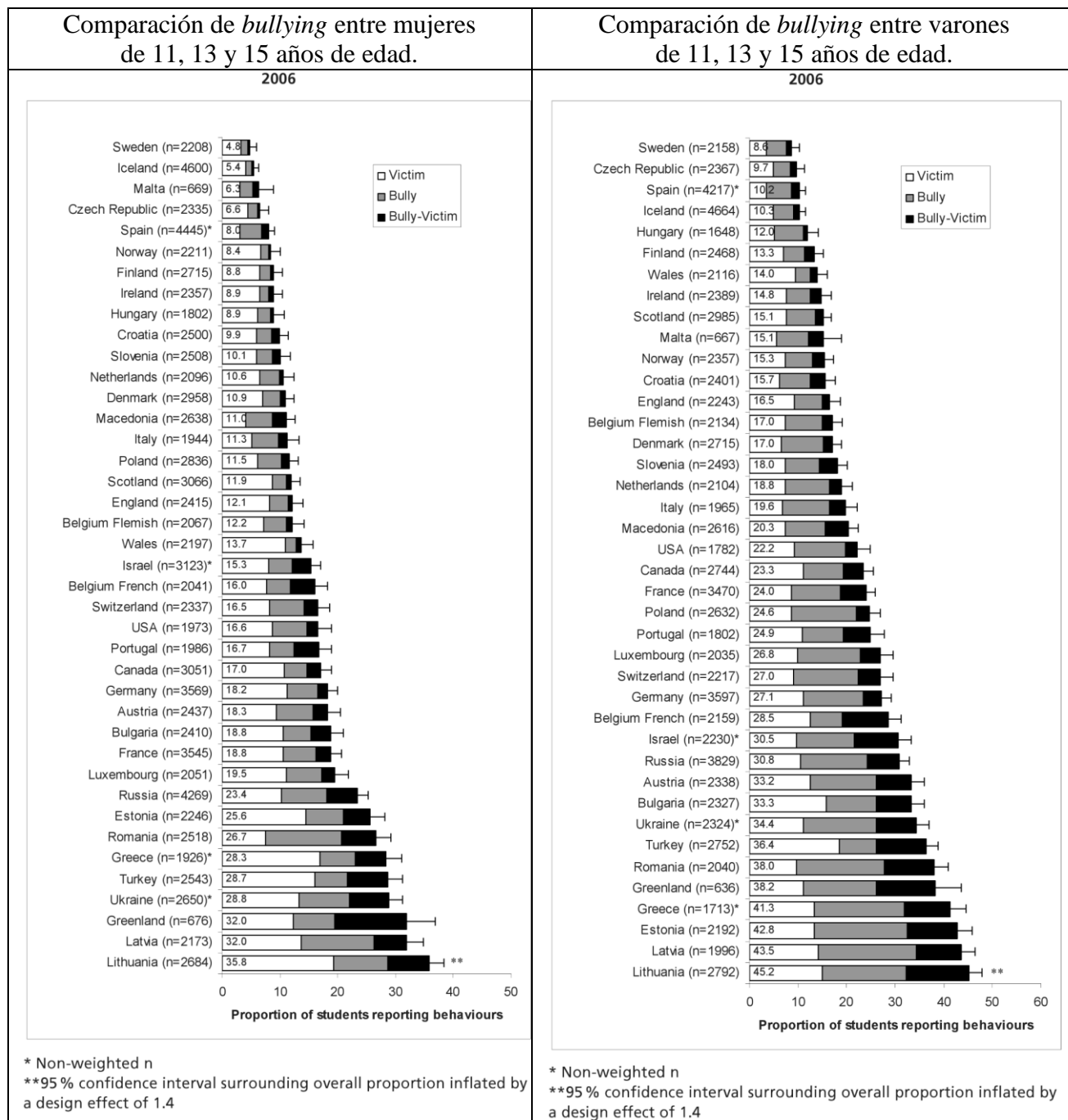
Los resultados muestran que la exposición al *bullying* varía entre los países, con estimaciones que van del 8,6% al 45,2% entre los varones y del 4,8% al 35,8% entre las mujeres.

El 26% de los adolescentes participantes han estado involucrados en situaciones de *bullying*. El 10,7% del total reportan agredir a otros, mientras que el 12,6% informaron ser víctimas; 3,6% señalan ser agresor victimizado. Por esto, señalan los autores que la participación en el *bullying* trasciende las fronteras culturales y geográficas. Los adolescentes en los países bálticos reportaron tasas más altas de *bullying* y victimización, mientras que los países del norte de Europa informaron la prevalencia más baja.

Los hombres son más propensos que las mujeres a estar involucrados en situaciones de *bullying*, ya sea como agresor o como víctima; la prevalencia de los varones agresores-victimizados se mantuvo estable con la edad, en 25 de los 40 países y en 32 de los 40 países en el caso de las mujeres. Estas tasas de *bullying* (mayores en varones que en mujeres) se mantienen a través de todas las edades. Para los autores esto sugiere una posible relación del *bullying* como una estrategia dominante en los muchachos o que potencialmente ellos están más dispuestos a informar sobre sus conductas *bullying*. Este patrón no se cumple en varones adolescentes que son víctimas de *bullying*.

En la mayoría de los países las mujeres fueron más propensas a reportar mayores niveles de victimización que los varones (ver figura 1.1), y este patrón fue relativamente similar para cada grupo de edad. Para ambos géneros, la prevalencia de victimización por *bullying* disminuyó en la mitad de los países, con el incremento de la edad. Sin embargo, en la otra mitad de los países, no se identificó esta tendencia. Estas inconsistencias en el patrón por país sugieren interpretaciones culturales específicas.

**Figura 1.1.** Comparación de resultados de *bullying* entre estudiantes de 11, 13 y 15 años por país, según género



*Nota:* Tomado de "A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries", por Craig, W.; Harel-fisch, Y.; Fogel-Grinvald, H.; Dostaler, S.; Hetland, J.; Simons-Morton, B.; Molcho, M.; Gaspar de Mato, M.; Overpeck, M.; Pernille, D.; Pickett, W., & HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, and HBSC Bullying Writing Group, 2009, *Int Journal Public Health*. 54 (suppl 2), pp 9-10

Sobre los tipos de agresión, los varones indicaron que participaban en más cantidad de formas de *bullying* que las mujeres, y este hallazgo fue relativamente consistente con la edad y el país. La prevalencia del *bullying* indirecto fue relativamente baja en ambos géneros. Hubo concordancia con la literatura respecto a que el maltrato físico era mucho menos frecuente que otras formas de *bullying*.

La prevalencia de la victimización en los análisis de 6 países seleccionados fue consistente en ambos sexos: esta generalmente disminuyó con la edad para todos los tipos (agresor, víctima y agresor-victimizado), lo que según los investigadores puede ser atribuible a tres mecanismos:

1. el desarrollo de las capacidades psicológicas, cognitivas y físicas. Por ejemplo a medida que alcanzan el equilibrio en su desarrollo físico, hay una mayor eficacia en la inhibición del *bullying*;
2. los cambios en las habilidades sociales y la experiencia orientados a su adaptabilidad social del joven y
3. las diferencias en los contextos específicos en relación a los cambios en las actividades sociales (clima social) y las exigencias académicas asociadas a las etapas y entornos educativos de la escuela (11 años), etapa colegial inicial (13 años de edad) y etapa colegial media (15 años).

Con la edad, los adolescentes agresores pueden orientar su maltrato hacia un menor número de estudiantes o dirigirse a estudiantes de menor edad que ellos.

## **1.2.2 Europa**

### **Alemania**

Siguiendo a Schubarth (2013) es posible identificar diferentes momentos en el desarrollo de la investigación sobre violencia y menores de edad, como lo demuestra la tabla 1.1:

**Tabla 1.1.** Etapas de la investigación sobre violencia en el ámbito escolar en Alemania.

<b>Características/ período de tiempo</b>	<b>Hasta finales de los años 80</b>	<b>Años 90</b>	<b>2000-2010</b>
<b>Concepto de violencia</b>	Agresión, conducta desviada	Violencia, ampliación del concepto de violencia	Violencia, <i>bullying</i> , <i>mobbing</i>
<b>Enfoque de investigación</b>	Agresión, desviación, delincuencia, violencia política, vandalismo, problemas de conducta	Formas variadas de violencia escolar, especialmente violencia física. Se incluyen también la violencia verbal y psicológica	Además de violencia, <i>bullying</i> , <i>mobbing</i> , surgen: amok <sup>7</sup> , <i>schikanieren</i> <sup>8</sup> <i>happyslapping</i> y <i>cyberbullying</i>
<b>Discurso sobre Violencia</b>	Violencia estructural: violencia entre pares como reacción a la violencia escolar; enfoques escolares y de crítica social	Grado de violencia ( <i>Gewaltbelastung</i> ), desarrollo de la violencia, formas, alcance, causas, estudiantes como agresores y víctimas, violencia entre estudiantes como problema escolar	Desarrollo de violencia, tiroteos, violencia entre estudiantes femeninas, prevención y evaluación de la prevención
<b>Metodología</b>	Cuestionarios estandarizados, estudios transversales	Principalmente cuestionarios estandarizados, estudios transversales, entrevistas a agresores y víctimas; profesores y directores como observadores	Estudios transversales, entrevistas a agresores y víctimas, algunos estudios longitudinales
<b>Número de estudios</b>	Pocos estudios	Auge de estudios	Pocos estudios

*Nota:* Adaptado de “*Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*”, por W. Schubarth, 2013, p. 55

<sup>7</sup> Este es un término malayo que significa “enfurecido”. Los alemanes utilizan los términos *amoklauf* y *amokläufer* para referirse tanto a una matanza al azar como a su autor material

<sup>8</sup> Schäfer y Korn señalan que “*Schikanieren* es una conducta en la que un/una estudiante inflige un daño físico o psicológico de manera intencional. No se define como tal cuando dos estudiantes pelean o discuten, siendo igualmente fuertes” (2004a, p.8). Así, este término es sinónimo de *bullying* o maltrato escolar entre pares.

Antes de 1970 la investigación sobre violencia en las escuelas estaba contextualizada en los problemas de disciplina escolar. Desde los años 70 varios estudios abordaron la violencia escolar en zonas específicas o escuelas concretas y en ciertas facetas de la violencia, especialmente el vandalismo, desde enfoques caracterizados por asumir a los alumnos como perpetradores de violencia, focalizados en los ofensores más que en las víctimas, y desde abordajes teóricos tomados sobre delincuencia juvenil y la criminología.

Hasta finales de la década de los años 80 la investigación se centró en el estudio interdisciplinario de conductas de estudiantes en el marco de la violencia estructural (institucional). Se empiezan a identificar las influencias del género, el tipo de escuela y la edad. Además se esbozan como posibles causas de la conducta violenta, la falta de integración afectiva, la reacción inadecuada del profesorado, el efecto de grupo de pares, disposiciones comportamentales individuales, clima escolar desfavorable, entre otros. Ante esto se propone que la escuela debe fortalecer su tarea educativa, además de solicitar una mejora de la formación y desarrollo de los docentes más individualizado, así como se insta a la mejora de la relación profesor-estudiante y de las posibilidades de escucha a los estudiantes.

En los años 90 la investigación sobre Violencia Escolar surge fuertemente, y se intensifica el estudio sobre *mobbing* escolar, lo que permite desarrollar programas de prevención e intervención. En esto influyó el desarrollo de los estudios del Dr. Olweus en Noruega cuyos resultados y aportes sobre la problemática agresor-víctima fueron abordados por un pequeño grupo de expertos que iniciaron investigaciones para obtener datos para el país; a esto se suma la reacción a las situaciones que los medios de comunicación alemanes daban a conocer a inicios de la década y que se convirtieron en otra fuente de presión para la investigación europea sobre el tema.

Desde 1993, con Tillman a la cabeza, se constituye en la Universidad de Bielefeld un importante equipo de trabajo sobre Violencia en las Escuelas (Tillman, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier y Popp (1999). Parten de datos comparativos de directores de instituciones educativas de Hessen y Sachsen y desarrollan conceptos sobre violencia, agresor, víctima y, desde la perspectiva social-ecológica elaboran su propuesta metodológica e instrumentos para el estudio del tema. Recogen datos de directores, docentes y estudiantes sobre percepción de la violencia, formas de violencia (física o psicológica) por género, sobre la víctima, el agresor y su interacción, reacciones e intervenciones de estudiantes y docentes frente a la agresión, e

indagan sobre violencia escolar y contextos externos de socialización (familia, grupo de pares y medios de consumo). Agregan un capítulo sobre el contexto socioecológico de la escuela y su relación con la violencia.

Por último, iniciando el nuevo siglo el desarrollo de la investigación sobre violencia se fortalece, surgiendo el *mobbing (bullying)* y la violencia con armas (*amok*) como centro de atención. Esto se da con el peso de casos de agresiones y matanzas que empiezan a ser difundidos en los medios de comunicación<sup>9</sup>. Posteriormente se fortalece la investigación sobre formas de violencia a través de los medios tecnológicos (*cyberbullying* y *happy slapping* por ejemplo) (Jäger, Bradley y Rasmussen, 2003; Jäger, 2006; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007).

También se pueden mencionar las investigaciones de Mechthild Schäfer, de la Universidad de München, quien inicia en los años 90 sus estudios sobre agresión y violencia en niños, niñas y adolescentes y posteriormente sobre *bullying*. Desde entonces y a la fecha, su producción ha sido muy amplia en el desarrollo conceptual y metodológico para el estudio del *bullying*, especialmente en el análisis de roles desde el enfoque de Salmivalli (1996)<sup>10</sup>. En una de sus investigaciones Schäfer y colaboradores (Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchán, Singer y van der Meulen, 2004) realizaron un estudio longitudinal con 884 adultos (35% varones) de dos ocupaciones (estudiantes y docentes) en 3 países (España, Alemania y Reino Unido) para indagar correlaciones entre victimización escolar y aspectos funcionales de la vida adulta.

Fuchs (2009) sintetiza la evolución del desarrollo de la investigación sobre violencia escolar en Alemania señalando que se ha abordado como un problema social grave desde un razonamiento teórico basado en la literatura sobre la delincuencia juvenil y la criminología, lo que ha tenido consecuencias para la selección de los modelos teóricos utilizados. La

---

<sup>9</sup> En noviembre de 1999 en Meissen, un joven de 15 años asesina de 22 puñaladas a su profesora de Historia, ante sus compañeros de clase. En 2002 en Erfurt, un estudiante que fue expulsado de su colegio disparó indiscriminadamente, matando a 17 personas entre estudiantes y docentes; ese mismo año otro estudiante de 16 años entró a una escuela y tomó a varias personas como rehenes, que quedaron libres 6 horas después (Schubart, 2013, p. 89; Deutsche Welle-DW Español, 18 de octubre 2012).

<sup>10</sup> Por ejemplo Schäfer, 1996; Korn & Schäfer, 1997; Schäfer & Korn, 2001; Schäfer & Albrecht, 2004; Schäfer & Korn, 2004; Schäfer & Korn, 2004b; Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schultz, 2004; Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Mora-Merchán, Singer & van der Meulen, 2004; Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005; Schäfer, Korn, Werner & Crack, 2006; Hörman & Schäfer, 2009.

preocupación fundamental ha radicado en que si la delincuencia juvenil penetra instituciones clave de socialización como las instituciones educativas, se puede poner en peligro la continuidad de las normas y los valores sociales básicos, partiendo de que los estudiantes que fueron criados en un ambiente escolar violento adoptarían patrones violentos de comportamiento en el futuro. Señala que el uso de los factores contextuales en la explicación de la violencia en las escuelas es actualmente el método más prometedor, ya que sugiere que la violencia, al igual que otros problemas de la sociedad, también evoluciona dentro de un ambiente micro-social y podría verse afectada por factores más allá de las características del ofensor.

### **Reino Unido**

En 1988 en el marco de la *I Conferencia Científica Europea sobre Bullying*, el Ministerio de Educación y Ciencia de Reino Unido presentó el Informe Elton sobre el fenómeno de los abusos y malos tratos entre escolares (*bullying*), considerándolo como el problema concreto de violencia escolar que más preocupaba y asustaba a los escolares, además de que era una de las causas de ausentismo escolar más señaladas. La toma de conciencia de la comunidad científica sobre la temática generó un aumento considerable del volumen de investigaciones tanto descriptivas como aplicadas (Ahmad y Smith, 1989; Besag, 1989; Smith, 1989; Tattum y Lane, 1989).

El producto de estas investigaciones marcó el estudio sobre el fenómeno de la violencia escolar en Europa (Ortega y Del Rey, s.f., p.232):

- en 1989 la Fundación *Gulbenkian* creó un grupo de trabajo contra el problema que estableció diversas líneas de actuación: la publicación de un pequeño libro (*booklet*) muy bien diseñado dirigido a padres y profesores, para dar una respuesta al fenómeno del maltrato entre escolares en las escuelas británicas, ofreciéndose el primer conjunto de medidas paliativas incluyendo una línea de atención telefónica gratuita que recibió entre 40 y 200 llamadas diarias de niños y niñas maltratados por sus compañeros.
- Dos años más tarde La Fontaine (1991) publicó los datos de esta línea telefónica de ayuda y un año después se realiza la primera edición de un texto, varias veces reeditado (Skinner, 1992) en el que se ofrece una buena lista de instrumentos de medida, artículos científicos y

divulgativos sobre el tema, direcciones de instituciones y recursos para estudiar y prevenir el maltrato entre escolares.

La década de los años noventa puede considerarse el período más fructífero en este tema tanto en investigación como en prevención. Así, la Organización no Gubernamental británica *Kidscape*, que dedica su trabajo a la protección de la infancia, produjo, a principios de los noventa, material de sensibilización social contra el maltrato entre escolares.

Uno de los estudios más interesantes se desarrolló en la zona de Sheffield, Inglaterra, apoyado en sus inicios por la Fundación *Gulbenkian*. Este proyecto fue dirigido por el Dr. Peter Smith (1994) de la Universidad de Sheffield, para detectar la intensidad del problema y las zonas de mayor riesgo, abarcando 8300 alumnos/as, procedentes de 23 escuelas: 16 de primaria y 7 de secundaria, con edades entre los 8 y 16 años. En esta muestra se encontraban presentes todas las áreas, clases sociales, organizaciones y políticas escolares. Para dicho estudio, realizado entre 1990 y 1992, se utilizó un cuestionario basado en el formato de Olweus, aunque modificado y adaptado a la edad de los alumnos (versiones para primaria y secundaria), y a las características culturales de la población inglesa (Krauskopf, 2006).

En Irlanda, un estudio sobre *bullying* de cobertura nacional, realizado entre 1993 y 1994, reflejó que 20000 alumnos de primaria y 7400 de secundaria estaban afectados (considerando únicamente a quienes señalaron ser víctimas de *bullying* al menos una vez a la semana) (O'Moore, Kirkham & Smith, 1997, citados por O'Moore, 2010).

Los resultados de estos estudios generaron una creciente preocupación social y fueron el origen del diseño de modelos de intervención, que según Krauskopf (2006), tenían como fin el modificar las conductas de intimidación entre escolares, proponiéndose una serie de medidas para aplicar en distintos niveles: en el centro, en el aula y de carácter individual.

Así nacen el programa de prevención llamado Escuela Global ABC (*Anti-Bullying Centre*, por sus siglas en inglés y acrónimo de los principios fundamentales del programa: *Avoid Aggression, Be tolerant and Care for others* [Evite la agresión, sea tolerante y preocúpese por los demás] que cuenta con un paquete educativo en DVD, el primero de producción irlandesa, llamado “Testigos Silenciosos” para sensibilizar a estudiantes de secundaria sobre los incidentes de agresión, abuso y violencia entre compañeros y compañeras.

El programa *Bullying: don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools* [Matonismo: no sufra en silencio. Paquete de antimatonismo para escuelas] (Ministerio de



Educación de Inglaterra, 1994; Smith, 1998), es el más conocido. Este programa se basa en la necesidad de construir de manera participativa con profesores, familiares y estudiantes, un código de conducta o un reglamento contra los abusos entre iguales, en cada centro educativo; además se diseñaron estrategias curriculares como la educación en valores con utilización de videos y obras literarias, y se realiza trabajo directo con los estudiantes en conflicto, basado en el Método Pikas (Smith, 1998). “Este modelo hace hincapié en la creación de canales de comunicación dentro de la escuela para dar un mayor protagonismo a los alumnos y a la comunidad educativa en general. La elaboración del código o reglamento de conducta implica tareas de información, elaboración, discusión y aprobación que tienen que hacerse mediante reuniones y comités en cada curso escolar, lo que implica la participación activa de un número significativo de miembros de la comunidad educativa y presenta, además, un carácter formador que va más allá del papel de mero informador” (Krasukopf, 2006, p. 56).

Krauskopf (op cit) enfatiza en que el desarrollo y la evaluación de los modelos de Olweus y del proyecto Sheffield han sido rigurosos, comprobándose que ambos han conseguido éxitos en la reducción de abusos, estableciendo como fundamental el desplazamiento de la resolución de conflictos de los representantes oficiales a los mismos protagonistas de estos conflictos. El enfoque en prevención e intervención individual y grupal desde una perspectiva colectiva, es un valioso aporte de estos modelos.

Sin embargo, a pesar de estas acciones Wolke y colaboradores (2001) señalan que la prevalencia de la victimización y *bullying* en escuelas y colegios de Inglaterra es alta.

Byrne (1994) también realizó un estudio en Dublín, explorando a 726 alumnos de primaria de ambos sexos y 576 de secundaria, pertenecientes a siete centros educativos. Los resultados descubrieron un total de 70 intimidadores (5,37%) y 67 víctimas (5,14%). Los varones estaban mucho más implicados que las mujeres en el problema, y el porcentaje de agresores constituía el 74,28%, y en las víctimas el 59,7%. Se detectó que los estudiantes que recibían alguna atención especial dentro de su educación, tenían más posibilidades de ser víctimas de sus compañeros. Los agresores tendían a ausentarse del colegio y tenían más posibilidades de abandonar precozmente sus estudios.

Una interesante línea de investigación ha sido la del *bullying* racista (Monks, Ortega y Rodríguez, 2010). Partiendo de estudios en Irlanda, Escocia e Inglaterra respectivamente (O'Moore y Kirkham, 2001; Karatzias, Power y Swanson, 2002, Salmon, James y Smith,

1998), Monks y Ortega (2005) y Ortega y Monks (2006) estudiaron el *bullying* racista en estudiantes de Córdoba, España y Londres, Inglaterra. Encontraron la existencia de diferencias significativas en los niveles de autoestima de los participantes, en función del tipo de victimización que sufrían, personal o cultural, siendo los primeros los que presentaron autoestima más baja. Estos datos son congruentes con las investigaciones previas que indicaron una relación entre baja autoestima y victimización.

## **España**

Las investigaciones en España nacieron tardíamente, en relación con otros países. El primer trabajo que se realizó lo publicaron Vieira, Fernández y Quevedo en 1989, y se basa en la aplicación de un cuestionario de elección múltiple a 1.200 estudiantes de 8, 10 y 12 años en diez centros de Madrid (Defensor del Pueblo, 2000). Sus resultados reflejan que un 17% de la población estudiada se identifica como agresor/a y un 5% habían intimidado “muchas veces” a algún compañero/a en el último trimestre. Al mismo tiempo, 17% había sido intimidado en el último trimestre y 3% lo había sufrido “muchas veces” en el último trimestre.

El estudio de Cerezo y Esteban (1992, citados por Defensor del Pueblo, 2000) se valió de la técnica de exploración denominada “nominación” de los implicados por parte de sus compañeros. Dicha metodología les facilitó definir lo que ellos llamaron la dinámica “*bully-victim*” y ordenar los perfiles según el estatus sociométrico alcanzado con base en las características de personalidad asignadas.

El cuestionario fue aplicado a 317 alumnos, entre 10 y 16 años y de los resultados obtenidos se señala que:

- El mayor número de implicados se reúne entre los 13 y 15 años de edad. Los varones estaban más implicados que las mujeres, tanto en el grupo de intimidadores como en el de las víctimas.
- En todos los casos existían intimidadores y víctimas y su número variaba dependiendo de la ubicación del centro educativo estudiado.
- Las víctimas poseían rasgos característicos tales como la timidez, retraimiento, poco autocontrol sobre sus relaciones sociales, eran débiles en comparación a los agresores, procedían de un ambiente familiar sobreprotector y una actitud pasiva hacia la escuela.

- Al analizar la dinámica entre las víctimas, los intimidadores y los escolares bien adaptados, se observó que los últimos, aunque valoraron a las víctimas como mejores estudiantes que a los agresores, apenas los eligieron para establecer relaciones sociales, prefiriendo a los intimidadores. Los investigadores consideraron que así se fortalecen los roles del grupo, propiciando el rechazo de las víctimas y elevando el estatus de los intimidadores.

El equipo dirigido por la doctora Rosario Ortega de la Universidad de Sevilla ha realizado varios y amplios estudios sobre el maltrato entre alumnos en el medio escolar español desde 1990 (Ortega 1994, 1998; Ortega y del Rey 2007; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007; Ortega, 2010; Ortega, del Rey y Sánchez, 2012; Del Rey, Casas y Ortega, 2012, entre otros). Interesa mencionar tres de estos estudios:

- el desarrollado entre 1990 y 1992 en Sevilla (Fernández y Ortega, 1995, Ortega, 1992a, 1993, 1994a y 1994b y 1998, Ortega y Mora-Merchán, 1996 y 1997),
- el segundo trabajo, desarrollado también en Sevilla entre 1995 y 1998, es el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) que incluye medidas de intervención,
- simultáneo al desarrollo de la investigación anterior, el SAVE es asumido en 1997 por la Junta de Andalucía como un modelo de intervención generalizable dentro de toda la comunidad autónoma, por lo que adquiere carácter institucional y pasa a denominarse Proyecto ANDAVE (Proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar), desarrollado como tercer estudio de Ortega y colaboradores durante 1997 y 1998. Fruto de este trabajo, la Junta de Andalucía publicó en 1998 el libro “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”, coordinado por la investigadora.

También en 1997, García-Orza hace un análisis de la conducta de matonismo, reconociéndolo como un tipo de agresión que suele tener lugar con considerable frecuencia en las interacciones que desarrollan los estudiantes en sus centros de enseñanza. Partiendo de que el matonismo muestra una dinámica compleja en la que intervienen aspectos educativos, sociales y cognitivos, y desde una perspectiva sociocognitiva que defiende el uso de modelos mentales de relación interpersonal, se presenta un análisis de los procesos que tienen lugar en matones y víctimas, con el fin de facilitar la comprensión y la intervención sobre el fenómeno.

Este investigador concluye que la aparición de la dinámica del matonismo está mediada por la situación, las características de los sujetos, sus cogniciones y las particulares respuestas que emiten (agresión del matón, y pánico y terror la víctima). La interacción de estos factores produce una relación asimétrica de poder que se manifiesta por una agresión repetida, que trasciende al ámbito en el que se produce inicialmente. En este proceso el modelo mental tanto del agresor como de la víctima juega un importante papel e incide a su vez sobre la percepción de ambos, posibilitando que en la dinámica matón-víctima el primero imponga su modelo mental y sus intenciones ante el bloqueo de la víctima. La intervención sobre el matonismo incide de forma indirecta sobre este aspecto al considerar como elemento indispensable que los sujetos se hagan conscientes de los pensamientos y el sufrimiento que padecen las víctimas<sup>11</sup>. Agrega que el uso de políticas escolares que involucre a toda la institución, la atención sobre el problema y el establecimiento del diálogo alumno-profesor parecen haber dado resultados interesantes, constituyéndose en una luz de esperanza en la lucha contra el problema del matonismo.

La importancia que el fenómeno ha adquirido en el país se refleja en el hecho de que en 1998 una comisión mixta del Congreso-Senado, encargara al Defensor del Pueblo un informe sobre la situación de violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000). Este estudio fue realizado con el apoyo del Comité Español de UNICEF, donde se sistematizaron las investigaciones europeas sobre violencia entre iguales en el ámbito escolar como referencia para la comparación de los resultados sobre la situación en ese país, las líneas de actuación y formas de intervención con las que se ha enfrentado el problema. En 1998 se utilizó una muestra de 3.000 alumnos de educación secundaria obligatoria o niveles equivalentes, de 300 centros docentes públicos, privados y concertados de todo el territorio español y por los jefes de estudios de esos centros educativos (Defensor del Pueblo, 2000). El objetivo de este primer estudio fue el conocer la incidencia “real y actual” del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto educativo español, determinando su frecuencia e intensidad, la tipología, los lugares en los que se producen, el papel del profesorado en la detección y resolución del

---

<sup>11</sup> En esta línea Chau (2012) propone tres factores clave para la intervención en la dinámica matón-víctima: asertividad, empatía y pensamiento crítico. García-Orza se refiere aquí a uno de ellos: la empatía.

problema, considerando además algunas variables significativas como edad, género y características institucionales que pudieran tener incidencia<sup>12</sup>.

En el Informe del Defensor del Pueblo 2007: Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Defensor del Pueblo, 2007), se plantearon como objetivos el conocer el grado real de incidencia de los diferentes tipos de acoso, desde la perspectiva de los propios protagonistas (víctima, agresor y testigo), intentando determinar los espacios o lugares en los que sucede el maltrato. Tiene en cuenta también su relación con diferentes variables (género, edad, nivel educativo, tipo de institución -público, concertado y privado- y ubicación del centro educativo -rural o urbano-). También se aborda en el estudio las fórmulas empleadas por el profesorado para detectarlo y afrontarlo, y finaliza haciendo una comparación entre los resultados encontrados y los obtenidos en la investigación de 1999.

En la investigación la muestra total la formaron 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en 300 Institutos, y 300 profesores/as (Jefes de Estudio) de centros educativos seleccionados en función de la titularidad del centro (público, concertado y privado), tamaño de la ciudad de ubicación y Comunidad Autónoma.

Se utilizaron dos cuestionarios, uno para alumnos y otro para profesores, casi idénticos a los usados para la realización del Informe de 1999, aunque se incluyeron algunas preguntas nuevas referidas a *cyberbullying*.

Algunos de los resultados más relevantes de la investigación en España fueron:

- El panorama general del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado desde el año 1999 tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los profesores, especialmente en aquellas conductas abusivas más frecuentes y menos graves.
- Todos los tipos de maltrato estudiados tienen lugar en todos los centros educativos incluidos en la muestra, siendo las agresiones de tipo verbal las más frecuentes seguido de la exclusión social y de las agresiones efectuadas a través de las propiedades (en este caso, esconderlas).
- La exclusión social más directa (no dejar participar) o ciertas formas de agresión física, así como las modalidades más graves de amenazas, no muestran esta tendencia a la baja y se mantienen en niveles similares a los de 1999, lo cual no es un buen resultado.

---

<sup>12</sup> Es importante señalar el alto impacto del bulicidio de Jokin Zebeiro en 2004. Su muerte y su historia conmocionaron al país y obligaron a todas las instancias relevantes a revisar la situación del *bullying* y fortalecer las acciones para su prevención y atención.

- Cuando los estudiantes hablan como agresores, confirman esa tendencia a la baja de cierto tipo de conductas y la ausencia de incrementos en otras. Esto puede estar relacionado con la sensibilización hacia este problema, que hasta fechas relativamente recientes estaba inmerso en lo que se ha dado en llamar el “currículum oculto” de las aulas.
- El porcentaje de escolares que se declara testigos de las distintas modalidades de maltrato es superior al de los que se declaran víctimas o agresores, lo que deja muy claro que prácticamente todos los alumnos de cada clase son conocedores de este tipo de hechos y podrían identificar al compañero/a que lo está “pasando mal”, y también a aquel o aquellos otros que son los “responsables” de ello.
- Desde la perspectiva de observadores/testigos, se evidencia incrementos en dos modalidades de maltrato: “ignorar” y “robar” (de 40% a 45,2%) y reducción en agresiones verbales (“insultos” y “motes ofensivos” o apodos), lo que coincide con los resultados obtenidos desde las perspectivas de víctimas y agresores.
- En general, los resultados relativos al género indican que los varones están más implicados que las mujeres en los malos tratos, especialmente cuando se toma la perspectiva de los agresores. Sin embargo, para algunas de las diferentes formas de abuso verbal, las protagonistas son las mujeres de manera claramente preferente.
- En relación con el curso, la tendencia general va en el sentido de que los malos tratos son más frecuentes en los primeros niveles de secundaria, aunque se produzcan variaciones cuando se tienen en cuenta los diferentes tipos de maltrato y el género del estudiantado. Sin embargo, es importante señalar que en otras investigaciones que han trabajado con estudiantes de primaria, sitúan también el fenómeno en los dos últimos cursos de esta etapa.
- El tipo de institución parece una variable significativa, en relación con ciertas formas de maltrato mediante exclusión y sobre todo de “maledicencia”. Ésta se ejerce y sufre más en los centros privados o concertados que en los públicos, mientras que en los concertados hay más estudiantes que señalan que “no se les deja participar” y hay más que dicen “ignorar” a otros. No hay diferencias significativas en la comparación entre los dos años estudiados en la relación entre tipo de colegio y tipos de maltrato.

Otro estudio importante en España es el presentado por Piñuel y Oñate (2006, 2007), el “Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar”. Se realizó a nivel nacional y fue publicado

en el año 2006. Lo llevan a cabo Araceli Oñate e Iñaki Piñuel, miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, para la empresa *Mobbing Research*. Se basa en las encuestas realizadas a 24.990 alumnos de 14 Comunidades Autónomas, con edades comprendidas entre 8 y 18 años, pertenecientes a 1.150 aulas completas, de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Se utiliza el cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar, 2006), que es administrado entre el 16 de mayo y el 20 de junio de 2006, bajo la supervisión de los tutores de cada clase. El instrumento utilizado, (el cuestionario AVE), incorpora nueve escalas clínicas: Ansiedad, Estrés postraumático, Distimia, Disminución de la autoestima, *Flashbacks*, Somatización, Autoimagen negativa y Autodesprecio.

Los resultados obtenidos reflejan que un 25% de los estudiantes son víctimas de acoso escolar; de estos un 75% son reiterados desde bastante tiempo atrás (durante todo el curso o desde hace unos meses). A medida que los alumnos crecen en edad, disminuye el riesgo de sufrir *bullying*. Los niños de Primaria de siete y ocho años presentan cuatro veces más riesgo de estar afectado que los alumnos de 1º de Bachillerato. Por otra parte, con la edad el número de acosadores frecuentes se incrementa, y reproduce un fenómeno de habituación a la violencia, a la que muchos alumnos terminan viéndola y catalogándola como algo “sin demasiada importancia” (Piñuel & Oñate, 2007).

### **1.2.3 Asia y Oceanía**

#### **Japón**

Los países asiáticos, excepto Japón, reconocieron tardíamente que el *bullying* es un serio problema, iniciando la atención de la reducción del problema hasta los años 90.

En Japón, el problema del *bullying* aumenta y disminuye sucesivamente, “como el efecto de la marea en el mar”, desde finales de los años 1970 hasta la actualidad (Yohji, Haruo, Kumiko, Mitsuru, 1999, citados por Su-Jeong, 2004, p. 19).

Las primeras investigaciones sobre *bullying* surgen en los años 80, cuando un nuevo tipo de violencia en las escuelas atrajo la atención debido a varios suicidios cometidos por este motivo (Taki, Slee, Hymel, Pepler, Sim & Sweater, 2008). Los investigadores la llamaron “*ijime*” para diferenciarla de otras formas de violencia, considerando esta más seria dado que “*ijime*” es el acto de dañar a alguien mentalmente, ignorando, amenazando, excluyendo,

generando rumores de palabra o electrónicos. Su forma y daño no son visibles, lo que dificulta a terceras personas darse cuenta. Si bien su significado se asemeja al de *bullying*, Taki (2001, citado por Taki, 2011) lo focaliza en la agresión indirecta (psicológica y emocional) y lo diferencia de la violencia. Aporta además, que los indicadores de estrés en la vida de los estudiantes (apatía, somatizaciones, depresión y agresión) son predictores de *Ijime*.

Entre 1994 y 1995 la *Researchers' Conference Regarding Problematic Behavior among Children* realizó una investigación en la que estudió cuales eran las repuestas a los problemas del *bullying* en una población de 9.420 estudiantes de escuela y colegio, 9.420 padres de familia y 557 docentes. El resultado mostró que 21,9% de los estudiantes de escuela, 13,2% de 7º a 9º año, y 3.9% de los estudiantes de colegio de años superiores habían vivido el *bullying*. 25,5% de los escolares, 20,3% de colegiales, y 6,1% de estudiantes de años superiores reportaron que habían agredido a otros en ese momento o el año anterior (Su-Jeong, 2004).

Las investigaciones de Taki (Taki, 1992, 2000, 2001, 2003, 2011; Taki et al, 2008) avaladas por el gobierno japonés, desarrollan el concepto de *Ijime* y la crítica al concepto de *bullying* y sus implicaciones para el abordaje e investigación. Razona este investigador que, dado que en Europa y otros países se entiende el *bullying* como agresión indirecta y agresión directa, se genera una confusión pues no hay una distinción clara entre ellas y cuando y cómo conforman el constructo *bullying*. Taki señala que dos aspectos fundamentales y diferenciadores de los estudios sobre *bullying*, entre el abordaje de las “sociedades individualistas de occidente” con relación a Japón: primero, para los japoneses *bullying* incorpora la idea de “una posición dominante” que es determinada por “un proceso de interacción grupal” (intragrupal); esto no implica ni una relación de poder físico ni un desbalance de poder sino que sugiere que la víctima interactúa con agresores frecuentemente en el mismo grupo o en el aula, y es forzado a una relación desigual con ellos. Segundo: la idea de posición dominante enfatiza la angustia mental y emocional por sobre la fuerza física, que resulta de los procesos de interacción grupales.

En 2008, Taki y colaboradores presentaron los resultados de un estudio longitudinal comparativo entre 5 países (Japón, Australia, Canadá, Corea del Sur y Estados Unidos), proponiendo que el concepto clave y la nueva perspectiva del concepto de *bullying* es "agresión indirecta" para resolver la confusión y conflictos en la investigación de este tema dadas las diferentes imágenes que se ofrecen. Dentro de las conclusiones de este estudio,



sobresalen tres aspectos: no hay estabilidad en las víctimas y agresores en esta forma de *bullying*, lo que significa que cualquier intervención debe desarrollarse en la totalidad de los estudiantes y no solo en los de alto riesgo; la forma en que se presenta la agresión indirecta es diferente entre los países estudiados, dependiendo de aspectos culturales, como por ejemplo lo que la cultura defina respecto a la tolerancia a la violencia física. Además, los autores distinguen la presencia del fenómeno y refieren que la contención que puede ejercerse sobre esta conducta es mediante estrategias reguladoras (de violencia física y armas, por ejemplo) y preventivas, proactivas, en cualquier centro escolar.

### **Australia**

En este país, Su-Jeong (2004) menciona una investigación de Rugby en 1997, realizada mediante cuestionario, para abordar la incidencia del *bullying* entre 685 estudiantes de escuelas del sur del país, con edades entre 6 y 16 años. Se obtuvo que 20.7% de los varones y 15.7% de las mujeres habían recibido alguna conducta *bullying* al menos una vez a la semana.

Con el apoyo del Ministerio de Educación de Japón, y en el marco de un proyecto longitudinal internacional para el estudio del estrés y el *bullying*, Murray-Harvey y Slee (2006) examinaron las experiencias de la vida escolar de 3145 estudiantes australianos y 5.518 japoneses, de 5° a 10° grado (con edades entre 9 y 16 años) de 22 centros educativos australianos, 11 escuelas y 11 colegios; mientras que en Japón participaron 12 escuelas y 6 colegios de Tokio. Se aborda la salud psicológica, pertenencia a la institución, *bullying* y victimización, percepción de docentes, padres y pares, en tanto recursos de soporte al estrés. Se evidencian complejas relaciones entre victimización y *bullying*, pertenencia a la institución, estrés y variables de soporte. Los hallazgos indican que el estrés en la vida de estudiantes (reflejado en apatía, síntomas somáticos, depresión y agresión) son predictores de *Ijime* y de la condición de agresores. Se concluye que reducir el estrés y construir fuertes redes de soporte es esencial para un aprendizaje personal y social positivo en el largo plazo. Además se evidencia que, sin duda, la vida de los estudiantes en la escuela es impactada por variables personales, relacionales y estructurales, aunque estas no existen independientes unas de otras. Esto implica que los esfuerzos por crear experiencias positivas y seguras para los estudiantes requieren de un acercamiento multinivel para orientar la violencia escolar desde lo individual hacia la importancia de la construcción de relaciones de soporte positivas tanto en la escuela (incluyendo a miembros significativos de la comunidad escolar) como en el hogar

En sociedades individualistas como Australia, la conducta desviada es construida como un problema que reside en el ámbito individual, lo cual incide en las propuestas de atención más focalizadas en el cambio individual que en la búsqueda de explicaciones o soluciones a nivel sistémico. En contraste, una sociedad altamente occidentalizada pero menos individualista como Japón, busca explicaciones sociales a los problemas (desde la perspectiva propuesta por Taki, 2001); así “las explicaciones psicológicas continuarán limitando nuestra capacidad para acercamientos sistémicos al problema” (Murray-Harvey y Slee, 2006, p. 47). De allí que una de sus conclusiones es que sin un acercamiento sistémico para contener la violencia es poco probable que se alcancen cambios significativos y sostenidos en las actitudes o conductas de los estudiantes. Sobre este aspecto agregan que un abordaje de intervención reactiva combinado con un programa proactivo de prevención pueden contribuir al mejoramiento del clima escolar tanto como cambiar las circunstancias contribuyen a la violencia.

#### **1.2.4 Africa**

Brown, Riley, Butchard y Kann (2008), utilizando datos de la Encuesta Mundial de Salud Escolar (GSHS por sus siglas en inglés), estimaron la prevalencia de la exposición al *bullying* entre jóvenes estudiantes de entre 13 y 15 años de Kenia, Namibia, Marruecos, Swazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabue, valorando además su relación con indicadores de salud mental, el consumo de tabaco, alcohol, drogas y comportamientos sexuales. Se parte de que el *bullying* es un acto de agresión con intención maliciosa, que se caracteriza por un desequilibrio de poder y su reiteración en el tiempo; se asocia con un mayor riesgo de problemas de salud, físicos y psicosomáticos de cuya relación hay poca información en África.

El instrumento utilizado fue una encuesta autoadministrada desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa Conjunto de Programa de las Naciones Unidas sobre el VIH/ SIDA (ONUSIDA), además de la asistencia técnica y financiera de los Estados Unidos. Se aplicó en cada país durante el 2003, 2004 o 2006,

La frecuencia relativa y la probabilidad de varios comportamientos nocivos para la salud (soledad persistente, pérdida del sueño relacionado con la ansiedad, consideración de suicidio, el suicidio planeado, el tabaquismo, el uso de alcohol y/o drogas al momento de la investigación, tener múltiples parejas sexuales y antecedentes de infecciones de transmisión sexual) se compararon entre los jóvenes que han estado expuestos al *bullying* y los que no lo han sido.

Algunos de los resultados obtenidos indican que casi la mitad (47 %) de los jóvenes reportaron haber sido intimidados durante al menos 1 día durante los 30 días anteriores a la encuesta, y el 7% reportaron haber sido intimidados durante 10 días o más. La prevalencia de la exposición al *bullying* difiere entre países. Se observaron relaciones consistentes, fuertes y graduales entre la exposición conductas *bullying* y cada uno de los comportamientos de riesgo en salud.

Los autores concluyen que la exposición al *bullying* es común en los ocho países africanos. Se necesita un compromiso continuado para la recolección de datos de investigaciones de rutina sobre la exposición al *bullying*, la violencia y comportamientos de riesgo para la salud. Este último aspecto es un gran desafío debido a la falta de datos.

## **Ghana**

Dunne, Bosumtwi-Sam, Sabates y Owusu (2013) realizaron en 2010 un estudio para investigar las consecuencias del *bullying* en términos de ausentismo escolar en las colegios superiores del país (10º, 11º y 12º año). Se analiza la relación entre la duración y el tipo de *bullying*, y la asistencia escolar; posteriormente se investiga si tener problemas emocionales, además de ser víctima de *bullying*, afecta gradualmente la relación entre el *bullying* y la asistencia escolar. Por último se explora la influencia mitigadora de las amistades con pares, sobre esas relaciones. En todos los casos se ofrece un análisis de género.

Los resultados mostraron que

1. El *bullying* está asociado con un aumento del ausentismo escolar de ambos géneros; los y las estudiantes que fueron intimidados física o psicológicamente eran casi dos veces más propensos a faltar a la escuela que los que no lo fueron (Dune et al, 2005).
2. El análisis de los problemas emocionales reportados (soledad, tristeza y ansiedad), muestra las diferencias por género: para los varones víctimas de *bullying*, el

aumento de los problemas emocionales no están asociados con un aumento del ausentismo; las muchachas con problemas emocionales presentaron una fuerte asociación con el ausentismo, y más aún para las mujeres que no se habían reportado como víctimas de *bullying*.

3. El tercer eje del análisis también mostró diferencias de género en las que el ausentismo relacionado con *bullying* fue mitigado por el apoyo de amigos de los varones, pero no fue en el mismo grado para las mujeres, especialmente las que habían denunciado *bullying* psicológico.

Además de la amenaza para el acceso escolar provocado por el *bullying*, las dimensiones de género de los dos últimos conjuntos de hallazgos sugieren un ambiente escolar en el que la amistad entre pares y el bienestar emocional se entrecruzan de manera compleja.

George Abakah (2011), como parte de su tesis doctoral, realizó un estudio cualitativo de las perspectivas sobre *bullying* de 30 varones de diferentes niveles en un colegio de Ghana. A partir de entrevistas semi-estructuradas, observación participante, actividades de mapeo acerca de la vivencia, la comprensión y las perspectivas del *bullying* en su colegio, y opiniones documentales, el estudio destaca que el *bullying* no es un rasgo inherente sino construido socialmente a través de la interacción social, y por lo tanto sólo puede ser abordado en términos reales centrándose en las interacciones. Sin embargo, un requisito previo para la comprensión de estas interacciones es tener una idea de algunos de los componentes clave de las redes de la comunidad, tales como el uso del poder y la autoridad.

Owusu, Oliver y Kang (2011) presentaron los resultados de investigación de la relación entre *bullying* y salud psicológica en estudiantes de secundaria en Ghana. Se utilizaron los datos obtenidos en el estudio *Ghana Global School-based Student Health Survey* (GSHS) en 2008. Se calculó la prevalencia de la condición de víctima para cada grupo demográfico y para cada variable psicológica. Del total de estudiantes que participaron en el GSHS 40.1% indicaron ser víctimas de *bullying*. Los estudiantes de 10º año eran tres veces más agredidos que los de 12º y reportaban significativamente más problemas de salud psicológica que los que reportaron no ser agredidos: signos de depresión, ideación suicida, afectación del sueño por preocupación y soledad.

## 1.2.5 América

### 1.2.5.1 Canadá y Estados Unidos

#### Canadá

Según la organización *Bullying* Canadá, que se dedica a combatir el *bullying* en el país, uno de cada siete niños canadiense de entre 11 y 16 años de edad es víctima del acoso escolar o por Internet.

En 2012 el *Canadian Institutes of Health and Research* (CIHR)<sup>13</sup> invirtió dos millones de dólares en un estudio que examinó cómo las escuelas y las organizaciones comunitarias están haciendo una diferencia en la reducción de *bullying* homofóbico, la mejora de salud y de los resultados escolares de jóvenes de minorías sexuales.

Esta organización reporta los siguientes datos:

- Según el *Canadian Council on Learning* (2008), Canadá tiene la novena mayor tasa de *bullying* en la categoría de 13 años de edad en una escala de 35 países;
- Al menos 1 de cada 3 estudiantes adolescentes en Canadá han denunciado haber sido víctimas de *bullying* recientemente (Molcho, Craig, Due, Pickett, Harel-fisch, Overpeck, & HBSC Bullying Writing Group, 2009, citado por CIHR, 2012).
- Entre adultos canadienses, 38% de los varones y el 30% de las mujeres reportaron haber experimentado *bullying* ocasional o frecuente durante su años escolares (Kim & Leventhal, 2008, citados por CIHR, 2012)
- 41% de los padres canadienses reportan tener un niño o niña víctima de *cyberbullying* (Perreault, 2009)
- Cualquier participación en *bullying* incrementa el riesgo de ideas suicidas en jóvenes (Perreault, 2009)
- El índice de discriminación de los estudiantes que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, pansexuales, intersexuales (LGBTQ) es tres veces superior a los jóvenes heterosexuales (*Bully Free Alberta*, 2013)
- Las mujeres son más propensas a ser intimidadas en Internet que los varones (Perreault,

---

<sup>13</sup> Este organismo compuesto por 13 institutos y funciona con fondos federales para la investigación en salud, apoyando estudios sobre *bullying* y su efecto en la salud, entre otros.

2009)

- 7% de los usuarios adultos de Internet en Canadá (18 años y mayores), señalaron haber sido víctimas de acoso cibernético en algún momento de su vida (Lee & Brotheridge, 2006)
- Según el 73% de víctimas la forma más común de acoso cibernético es mediante la recepción de mensajes instantáneos o de correo electrónico amenazantes o agresivos (Lee & Brotheridge, 2006)

Más recientemente Curwen, McNichol y Sharpe (2011) realizaron un estudio en el que se utilizó un diseño retrospectivo para investigar la historia de conductas *bullying* de 186 adultos jóvenes matones, para obtener una aproximación sobre la estabilidad de las conductas abusivas así como las interrelaciones entre los distintos tipos de *bullying* y las víctimas de los matones a largo plazo. Se asume que el conocimiento de las características de la niñez y adolescencia de los adultos matones puede proveer de un importante insumo para la intervención y prevención. Los resultados obtenidos reflejan una considerable evidencia de que los agresores adultos también lo fueron en su infancia y adolescencia; además de que presentaron conductas *bullying* similares a través del tiempo. Si bien se encontraron una disminución en la intimidación verbal y física y en la frecuencia de elegir víctimas pasivas y activas que se encuentran entre la escuela secundaria y la universidad, no se encontraron diferencias en las conductas *bullying* entre primaria y la secundaria. Hubo una fuerte relación entre el uso de conductas *bullying* en las formas verbal, física y mediante internet, y el direccionamiento a víctimas pasivas. Además, el percibirse a sí mismo como un matón parece depender de la magnitud de sus comportamientos.

No es posible omitir el impacto del caso de Amanda Todd en la atención y seguimiento de casos de *bullying* y *cyberbullying* en Canadá y el mundo. Amanda Todd, adolescente canadiense de 15 años, fue víctima de acoso, ciberacoso y sextorsión. El 7 de setiembre de 2012 publicó un video en el que, utilizando tarjetas didácticas, cuenta su historia como víctima por ser chantajeada, intimidada y agredida físicamente<sup>14</sup>. También realizó una presentación en la web Prezi, en donde da consejos a padres y estudiantes para actuar ante el *cyberbullying* y casos como el suyo. “Si ves que alguien está siendo acosado, no dudes en decirle al matón que

---

<sup>14</sup> Mi historia: lucha, acoso e intimidación, suicidio y automutilación, accesible en [http://www.youtube.com/watch?v=vOHXGNx-E7E&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=vOHXGNx-E7E&feature=player_embedded)

pare. Asegúrate de que sepa que lo que hace está mal y que no debería acosar a otros compañeros”. También pide a los padres que “siempre den apoyo emocional a sus hijos”. El 10 de octubre fue encontrada muerta en su casa. Logró suicidarse después de dos intentos fallidos.

## **Estados Unidos**

La Violencia Escolar ha sido objeto de estudios nacionales desde los años 70 cuando el *National Institute of Education* realizó un estudio sobre el nivel de violencia y crimen en las escuelas estadounidenses (Addington et al., 2002, citado por Kowitz, 2009). Posteriormente Floyd, entre 1985 y 1986, caracterizó a los adolescentes agresivos y víctimas, con el propósito de describir las condiciones que incitan y mantienen la conducta agresiva. En esta línea, Ortega y colaboradores (2004) señalan que en este país los trabajos sobre violencia escolar se enfocaron hacia la prevención de la criminalidad y la inadaptación social de la juventud.

A mediados de los años 90, con la ayuda de la Dra. Susan Lamber de la Universidad de Clemson en Carolina del Sur, el Programa de Prevención del *Bullying* de Olweus se adaptó y se aplicó en escuelas de EU, obteniendo resultados positivos. A partir de entonces se empiezan a desarrollar una cantidad muy importante de investigaciones sobre *bullying* (además de las aquí mencionadas pueden verse, entre otras, Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Espelage & Sweater, 2003, 2004, 2011; Harris, Petrie & Willoughby, 2002; Jimerson, Swearer & Espelage, 2010; Larkin, 2007; Molcho, Cragin, Due, Pickett, Harel-Fisch & Overpeck, 2009; Perry, Kusel & Perry, 1998; Wang, Iannotti & Nansel, 2009).

En 1999 en la Encuesta Nacional de Víctimas de Crímenes los datos indicaban que el 5,1% de los estudiantes entre 12 y 18 años de edad, habían denunciado el *bullying* en los últimos 6 meses. Ese porcentaje se reportó en un 8 % en 2001, también en un lapso de 6 meses (DeVoe et al., 2002, citados por Kowitz, 2009, p. 4).

Si bien hay episodios de violencia escolar documentados desde 1997<sup>15</sup>, la atención de esta problemática se incrementó a partir del asesinato de varios estudiantes del Colegio

---

<sup>15</sup> 1 de Octubre, 1997, Pearl, Mississippi: un estudiante de 16 años, apuñaló a su madre y se dirigió al colegio donde disparó a su antigua novia y a otra muchacha, hiriendo a 7 personas más.  
1 de Diciembre, 1997, West Paducah, Kentucky: Michael Carneal de 14 años fue al Colegio Heath y abrió fuego contra un grupo estudiantil de oración.

*Columbine*, en abril de 1999 en Littleton, Colorado. Muchas políticas nacionales y estatales han sido promulgadas desde ese día fatal. Por ejemplo en Virginia, la legislación aprobada en 1999 define que las juntas escolares deben establecer programas de formación para el desarrollo personal en sus instituciones. La Ley Federal para no abandonar a ningún menor (*No Child Left Behind Act*, NCLB) de 2001, requiere que las instituciones educativas se responsabilicen por proveer un ambiente seguro de aprendizaje y se describe al *bullying* como

aquellas conductas relativas a la identidad de un estudiante o a la percepción de esa identidad, concernientes a su raza, color, nacionalidad, sexo, discapacidad, orientación sexual, religión o cualesquiera otras características distintivas que fueren definidas por las autoridades regionales o municipales competentes, siempre que: a) Se dirijan contra uno o más alumnos; b) Entorpezcan significativamente las oportunidades educativas o la participación en programas educativos de dichos alumnos; c) Perjudiquen la disposición de un alumno a participar o aprovechar los programas o actividades educativas al hacerle sentir temor justificado a algún tipo de agresión física.

De acuerdo al reporte del Servicio Secreto de Estados Unidos, presentado poco después de la tragedia de *Columbine*, los atacantes en más de dos tercios de los tiroteos escolares experimentaron alguna forma de *bullying* previo al incidente, y varios de ellos lo vivieron por un largo período de tiempo (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002, p. 35, citados por Kowitz Vossekuil et al., 2000, citado por Kowitz, 2009). En el informe final del *United States Secret Service's Safe School Initiative* se indica que uno de los hallazgos principales en la violencia en escuelas y colegio fue que “muchos de los atacantes se sintieron víctimas de *bullying*, perseguidos o agredidos por otros, previo al ataque” (op. cit., p.2). De acuerdo con los investigadores, los insultos y el sufrimiento sufrido por esos adolescentes podrían haber tenido implicaciones legales por hostigamiento o asalto si hubieran ocurrido en un lugar de trabajo en lugar de una institución educativa.

La Red de Educación Gay, Lesbiana y Heterosexual (GLSEN por sus siglas en inglés), la principal organización nacional de educación centrada en garantizar escuelas seguras para

---

15 de Diciembre, 1997, Stamps, Arkansas: Joseph Colt Todd, de 14 años y estudiante de 8º año, se escondió en un árbol fuera de su colegio y disparó contra 2 estudiantes. El abogado de Joseph señaló que él era víctima de *bullying*.

25 de Marzo, 1998, Jonesboro, Arkansas: Andrew Golden, de 11 años, estudiante de 6º grado, fue a Westside Middle School en ropa de camuflaje, activó la alarma de incendio y junto a Mitchell Jonson de 13 años y estudiante de 7º, se ubicaron en una colina cercana con vista a la escuela, mataron a 4 niñas y una maestra, e hirieron a otras 11 personas. (Bragg, 1998; Fox & Harding, 2005, citados por Kowitz, 2009).



todos los estudiantes, publicó en 2005 los resultados de una encuesta realizada por Harris Interactive. El informe, "De burlas a tormento: ambiente escolar en Estados Unidos, una encuesta a estudiantes y maestros" es la primera encuesta nacional sobre matonismo que incluye *bullying* anti-LGBT y acoso. La población fue de más de 3.400 estudiantes de 13 a 18 años, y más de 1.000 profesores de secundaria y se indagó sobre las experiencias que estudiantes y docentes habían tenido con *bullying* y acoso, así como sus actitudes al respecto.

La encuesta fue realizada en línea y reveló que el acoso era común en las escuelas de Estados Unidos y que algunos estudiantes eran blanco frecuente de acoso verbal y físico. Se reportaron los siguientes resultados:

- Dos tercios (65%) de los adolescentes informaron que habían sido acosados o asaltados verbal o físicamente durante el año anterior por su apariencia, género, orientación sexual, raza u origen étnico, discapacidad o religión.
- La razón más citada para ser hostigados era la apariencia del estudiante: cuatro de cada diez adolescentes (39%) fueron hostigados con frecuencia por el aspecto que tenían o el tamaño de su cuerpo.
- La siguiente causa más común de acoso frecuente fue la orientación sexual. 33 % de los adolescentes reportó que los estudiantes fueron hostigados con frecuencia porque eran o fueron percibidos como lesbiana, gay o bisexual.
- La encuesta encontró que los estudiantes LGBT eran tres veces más propensos que los estudiantes no LGBT a decir que no se sienten seguros en la escuela (22% vs 7%) y el 90% de los estudiantes LGBT (frente al 62 % de los adolescentes no LGBT) había sido acosado o asaltado durante el año anterior.

En 2007, Bradshaw, Sawyer y O'Brennan (citados por Newgent, Lounsbery, Keller, Baker, Cavell, y Boughfman, 2008) encontraron que aproximadamente un 70% del personal escolar (profesorado, profesionales en psicología y orientación) creen que 10% o menos de sus estudiantes fueron víctimas de frecuentes conductas de *bullying* (alrededor de 2 veces en un mes); en contraste 33% de los estudiantes reportaron ser víctimas frecuentes de este tipo de conductas. Estas diferencias no son solo semánticas: Newgent y colaboradores (2008) refieren una tendencia del personal escolar a subestimar o ignorar la severidad del *bullying*, lo cual

tiene importantes implicaciones prácticas para los niños y niñas que sufren crónicamente de esta situación, incluyendo el riesgo por dificultades posteriores en el ajuste social.

En el 2011, el Departamento de Educación reportó que en el año escolar 2006–2007, de los 25,721,000 estudiantes estadounidenses con edades entre 12 y 18 años, 31.7% indicó haber sufrido de *bullying* en su institución educativa, y el 3.7% eran víctimas de *cyberbullying* (se considera dentro y fuera de la escuela o colegio) (ver tabla 1.2).

**Tabla 1.2.** Estudiantes adolescentes estadounidenses que reportan haber sido víctimas de *bullying* en el centro educativo y víctimas de *ciberbullying* en cualquier parte. Año escolar 2006-2007

Tipo de <i>bullying</i>	Número de estudiantes	Porcentaje
Total de estudiantes víctimas o no de <i>bullying</i>	25,721.000	100.0
Víctimas	8,166.000	31,7
Burlas, sobrenombres (apodos), o insultos	5,390.000	21.0
Sujeto de rumores	4,636.000	18,1
Amenazas de daño	1,487.000	5,8
Empujones, patadas, hacer tropezar o ser escupido	2,819.000	11,0
Obligado a hacer cosas que no quiere	1,060.000	4,1
Exclusión intencionada de actividades	1,340.000	5,2
Destrucción intencionada de propiedades	1,076.000	4,2
No víctimas	17,556.000	68,3
<hr/>		
Total de cibervíctimas o no cibervíctimas	25,701.000	100
Cibervíctimas	940.000	3,7
Información dañina en Internet	408.000	1,6
Contacto indeseado vía mensajería instantánea	538.000	2,1
Contacto indeseado vía mensaje de texto	448.000	1,7
No cibervíctimas	24,761.000	96,3

*Nota:* Número y distribución porcentual de estudiantes en edades entre 12 y 18 años que reportan haber sido víctimas de *bullying* en el centro educativo, y víctimas de *ciberbullying* en cualquier parte. Año escolar 2006-2007

*Bullying* "en la escuela" incluye el edificio de la escuela, la propiedad de la escuela, autobús escolar y/o el viaje de ida y regreso a la institución. Los tipos de *bullying* y *ciberbullying* suman más que el total porque los estudiantes podrían haber experimentado más de un tipo de *bullying*. Detalles no suma a la población total de estudiantes por redondeo y datos

faltantes. El tamaño de la población para todos los estudiantes de 12-18 años es de 25.967.000.

Fuente (original): Departamento de Justicia de Estados Unidos, Oficina de Estadísticas Judiciales, Sección Delitos Escolares (SCS) de la Encuesta de Victimización del Crimen Nacional (NCVS), 2007. Tomado de *National Center for Education Statistics*, Departamento de Educación de Estados Unidos, 2011, p.5

Sin bien la investigación sobre esta temática se ha mantenido en Estados Unidos, no existe una norma federal sobre *bullying*. Cada Estado cuenta con su propia legislación y política sobre violencia escolar (a manera de ejemplo se puede revisar la norma aplicable en Massachussets)

#### 1.2.5.2 México y Suramérica

En nuestro continente la situación no es diferente. Dadas estas condiciones, la violencia en las escuelas latinoamericanas ha recibido una atención creciente especialmente en las últimas décadas. Por ejemplo el proyecto Integración de los Programas de Prevención de la Violencia en la Educación de PREAL<sup>16</sup>, preparó para el año 2003 un catastro de programas y proyectos en toda América del Sur, que describe información obtenida de 37 programas en ocho países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela. En los casos de Brasil, Colombia y Perú, los programas responden a políticas de orden nacional sobre prevención de la violencia en las escuelas (ONU, 2006).

Sin embargo, según Chaux (2012) diversos estudios han confirmado las elevadas cifras de agresión, violencia y delincuencia en las escuelas de varios países de América Latina, además de una alta incidencia de *bullying*. En los últimos años, las investigaciones sobre este tema se han incrementado, por lo que se presentarán algunas de las que revistan de un particular interés.

Román y Murillo (2011), por ejemplo, realizaron una investigación para tratar de determinar la relación entre violencia escolar entre pares (*bullying*) y el desempeño académico de los estudiantes de primaria en América Latina. Además, se estimó y analizó la magnitud que alcanza la violencia entre pares en las escuelas de 15 países de la región, identificando los

---

<sup>16</sup> Avalos, B. (2003). Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur. Catastro de Programas y proyectos. PREAL. Santiago, Chile.

factores sociodemográficos que aparecen vinculados a este fenómeno. Se utilizaron modelos multinivel de cuatro y tres niveles con los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), considerando 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de 6º grado de 16 países latinoamericanos.

De acuerdo con los datos obtenidos, la mitad de los estudiantes (el 51%) sufrió robos, fue insultada, amenazada o golpeada por sus compañeros en la escuela durante el mes anterior al que se recogieron los datos. La agresión más frecuente es el robo (39%), seguida de la violencia verbal (26%) y, por último, la violencia física (16%) (ver tabla 1.3).

En el estudio se concluye que la violencia entre pares es un grave problema en toda la región; los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal los educandos muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia. Además se confirma que el *bullying* tiene efectos negativos en el desempeño de los estudiantes independientemente del papel que se asuma en las situaciones de maltrato (agresor, víctima, seguidor o testigo).

**Tabla 1.3.** Estudiantes latinoamericanos de 6° grado víctimas de maltrato en su escuela en el último mes. En porcentajes por país, según estudiantes.

País	Robados	Insultados o amenazados	Maltratados físicamente	Algún episodio de violencia <sup>a</sup>
Argentina	42,09	37,18	23,45	58,62
Brasil	35,00	25,48	12,94	47,62
Colombia	54,94	24,13	19,11	63,18
Chile	32,54	22,43	11,55	43,08
Cuba	10,55	6,86	4,38	13,23
Costa Rica	47,25	33,16	21,23	60,22
Ecuador	47,60	28,84	21,91	56,27
El Salvador	33,42	18,63	15,86	42,55
Guatemala	35,56	20,88	15,06	39,34
México	40,24	25,35	16,72	44,47
Nicaragua	47,56	29,01	21,16	50,70
Panamá	36,99	23,66	15,91	57,32
Paraguay	32,23	24,11	16,93	46,34
Perú	45,37	34,39	19,08	44,52
República Dominicana	45,79	28,90	21,83	59,93
Uruguay	32,42	31,07	10,10	50,13
<i>Total América Latina<sup>b</sup></i>	<i>39,39</i>	<i>26,63</i>	<i>16,48</i>	<i>51,12</i>
<i>Promedio países</i>	<i>38,72</i>	<i>25,88</i>	<i>17,20</i>	<i>48,67</i>

*Nota:* a. Porcentaje de estudiantes que declaran haber sido víctimas de maltrato (independientemente del tipo: robo, insultos o golpes) en su escuela durante el último mes, en 16 países de América Latina.

b. Resultados del total de América Latina obtenidos mediante la ponderación de resultados de cada país.

Tomado de “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, por M. Román y J. Murillo, 2011, *Revista CEPAL* 104, p. 44.

Esta información se amplía a continuación con datos de la situación en algunos países latinoamericanos

## México

Según Marin-Martinez y Reidl (2013), han aumentado las noticias en medios de comunicación sobre casos de *bullying*. Investigaciones sobre el tema mencionan cifras que generan alarma en la sociedad (Cruz, 2011; Estrada, 2009; Fernández, 2011; Velázquez, 2010). Otros investigadores como Cobo y Tello (2008) y Jiménez (2009) realizan estudios al respecto enfocándose principalmente a identificar y describir el fenómeno, aunque varias han considerado erróneamente a la violencia escolar y al *bullying* como sinónimos (González, 2011; Sosa, 2011, citados por Marín-Martinez & Reidl, 2013).

Loredo, Perea y López (2008), reportan que en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006, los adolescentes denuncian que sufren de diferentes formas de violencia. Los golpes directos, seguido por conductas consideradas por ellos como maltrato, abuso sexual y otras, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas, manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas, sin precisar la forma o el perpetrador. A partir de estos datos los investigadores concluyen que debe asumirse que el riesgo de violencia en las escuelas es una realidad en el país.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación realizó una investigación con el fin de identificar la incidencia en actos de violencia en centros educativos. Para el estudio se aplicó un cuestionario a 47,858 estudiantes de primaria, y 52,251 de secundaria de 5,000 escuelas públicas y privadas de todo México. En primaria, 19% de los alumnos reportaron que han participado en peleas, 9% realizaron actividades que dañaron objetos y 2% han robado algún objeto en la escuela. En secundaria, 11% reportó que participó en peleas, 7% realizaron actividades que dañaron objetos, 1.3% han robado algún objeto y 7% reconoció haber participado intimidando o amenazando a sus compañeros y/o compañeras. Además, los resultados reflejaron que el 17% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria ha sido lastimado físicamente por compañeros durante el año escolar; además, el 24% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria reporta que sus compañeros se han burlado de ellos a menudo en ese mismo período lectivo (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007, citados por Chaux, 2012, p.30, y Marin-Martinez & Reidl, 2013)

En el 2008 la Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Universidad Intercontinental realizaron un estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, en el que participaron 3,500 estudiantes. Los resultados señalan que 92% de los encuestados han recibido algún tipo de violencia en la escuela. A nivel primaria, 39% recibió violencia verbal, 32% física, 13% psicológica, 10% sexual y 5% *cyberviolencia* (SEDF-UIC, 2009, citados por Marin-Martinez & Reidl, op.cit.).

En ese mismo año, Rocha y Pacheco (2008) realizaron un estudio con el propósito de identificar la incidencia de maltrato entre iguales en estudiantes de segundo grado de secundaria del estado de Yucatán. Adaptaron el cuestionario utilizado por el Defensor del Pueblo en España (2007). Se reportaron los porcentajes de estudiantes que percibieron las siguientes conductas en su escuela: 85% apodos, 78% insultos, 66% golpes, 75% ignorar a

otro, 59% no permitir participar, 46% obligar a hacer algo, 54% romper cosas, 86% hablar mal del otro, 54% robo de cosas, 75% esconder cosas y 13% intimidación con navajas, palos u otros objetos.

Meriodo (2009, citado por Chau, 2012), hace una reflexión sobre el fenómeno *bullying*, e identifica su existencia en todos los niveles educativos, y señala que en ese momento se vivía como una “moda” en las instituciones educativas, encontrando que los jóvenes estaban resolviendo sus diferencias con peleas o agresiones que eran grabadas y subidas a la internet, acrecentándose otra forma de agresión que es el *cyberbullying*.

En 2010, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (citada por Sosa, 2010), refiere que el *bullying* se presenta en la población escolar de primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas. Así mismo, dada la creciente ola de violencia en ese país, los índices se han incrementado, posicionando a México en el primer lugar con mayor violencia verbal, física, psicológica y social entre alumnos de educación básica, según el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (citado por Plascencia, 2011; Azteca Noticias, 2013). Además, México es el país con el ambiente escolar más violento en secundaria de 24 países estudiados. Este mismo estudio revela la deteriorada imagen del profesor en este nivel, ya que tienen menos preparación y altos índices de ausentismo, situación que acentúa el impacto de la problemática de maltrato escolar entre pares.

En la investigación de Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago (2011) se trató de identificar la relación entre algunos trastornos psiquiátricos y la frecuencia del hostigamiento escolar. Participaron 1092 niños y niñas de segundo a sexto grado de escuelas de la Ciudad de México. Para identificar la frecuencia de *bullying* se utilizó el instrumento español Test Bull-S, de Cerezo, 2000-2002. De la muestra total, 9% fue categorizado como víctima, 12% como agresores, 3% como víctima-agresor y 76% como controles. Se encontró que existen mayores índices de psicopatología en las víctimas-agresores y en los agresores. Las víctimas mostraron mayores puntajes en las escalas de ansiedad.

Según Marin-Martinez y Reidl (2013, p. 19) la mayoría de los instrumentos utilizados en México han sido adaptaciones de los elaborados en otros países, principalmente de España, por lo que se propone construir un instrumento válido y confiable para la población mexicana que permita identificar la incidencia del *bullying* en escuelas primarias desde tres perspectivas:

como espectador, como víctima y como agresor. Presentaron los resultados de la validación psicométrica de su cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) en una muestra de estudiantes mexicanos de primaria, en el que participaron 839 niños (56% hombres y 44% mujeres) con un rango de edad entre 9 y 13 años. Con base en un estudio previo se construyeron reactivos que incluyen dos criterios del constructo: frecuencia e intención de hacer daño. Se obtuvieron tres escalas: la de espectador, conformada por cuatro dimensiones: físico, social, daño a la propiedad y verbal; la escala de víctima posee cuatro dimensiones: físico, daño a la propiedad, psicológico y tocamientos sexuales, y la escala agresor, integrada por tres dimensiones: físico, daño a la propiedad y psicológico. Se obtuvo un instrumento válido y confiable para evaluar el hostigamiento escolar en niños mexicanos.

Si bien se han presentado iniciativas de abordaje desde el ámbito psicológico, pedagógico y sociológico, es fundamental desarrollar un marco jurídico para la acción frente al *bullying* escolar. Por esto, varios estados han promulgado leyes estatales contra la violencia escolar, Puebla y Veracruz en 2011 y Tamaulipas en julio 2013, por ejemplo. El 31 de enero de 2012 entró en vigencia en Ciudad de México, la Ley de Violencia en el Entorno Escolar, en la que se reconocen diferentes tipos de maltrato entre escolares. La normativa obliga a la aplicación de encuestas para detectar niveles de violencia en las aulas, la creación de órganos especializados como el Observatorio de Convivencia en el Entorno Escolar, y la creación de un modelo integral para la atención de víctimas y agresores.

## **Colombia**

La violencia en el escenario escolar también es cada vez más común en Colombia, y ha dado origen a un gran número de estudios (Chaux, 2003, 2012; Chaux, Molano & Podlesky, 2009; Chaux & Velásquez, 2008; Chaux, Velásquez, Melgarejo & Ramírez, 2007; Cuevas, 2003, 2009; Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009, Hernández, 2006; Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005; Paredes, Álvarez, Vega & Vernon, 2008, entre otros) que por lo general se destacan en el ámbito educativo y social.

Entre los datos epidemiológicos con que se cuenta, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar registró 10.337 niños/as y niñas víctimas de maltrato en el año 2002, cifras que ni siquiera incluye la violencia en las escuelas. Daza (2006) asegura que en el año 2005 el



Instituto de Medicina Legal registró más de 600 casos sólo por lesiones de violencia en el ámbito escolar. Adicional a éstas cifras, se puede mencionar que en 2005, Chaux y colaboradores (Chaux et al. 2007) realizaron un estudio a nivel nacional con las pruebas SABER del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que abarcó los grados 5° y 9° de 1.711 instituciones, incluyendo 53.316 estudiantes de 589 municipios. La muestra estaba representada por 23.704 niños y 28.122 niñas. Se indagaron condiciones de víctima, intimidador/a, u observador/a, de situaciones de intimidación física y verbal, ocurridas en los últimos dos meses. Los resultados mostraron que en 5° grado han sido víctimas de intimidación 29,1% de los estudiantes (32% niños, 27% niñas) y en 9° grado, el 15% (16% hombres, 14% mujeres).

Con el surgimiento del grupo de estudio “Agresión, conflictos y educación para la convivencia” (hoy “Educación, desarrollo y convivencia”), liderado por el Dr. Chaux, se desarrolló un programa multicomponente con el fin de influir sobre distintos factores de riesgo (escolares, de familia, individuales, etc.) orientados a los estudiantes, docentes y padres. Nace el Programa Aulas en Paz ([www.aulassenpaz.uniandes.edu.co](http://www.aulassenpaz.uniandes.edu.co)) del cual señalan Chaux y colaboradores que ha demostrado obtener muy buenos resultados: disminución significativa en la agresión e indisciplina, un incremento en comportamientos prosociales y el seguimiento de normas en estudiantes, y mejora de habilidades en docentes y padres de familia (Chaux et al, 2007)

Entre las investigaciones realizadas en Colombia, también pueden mencionarse algunos trabajos descriptivos como el de Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) quienes agruparon una muestra de 332 estudiantes de escuelas públicas en la ciudad de Barranquilla (220 mujeres, 112 hombres), entre los 12 y 16 años. Se aplicaron unos cuestionarios con los cuales se obtuvieron conclusiones referentes a escenario de violencia, interlocutores, intervinientes, reacciones ante el maltrato etc. Entre los datos más relevantes pueden mencionarse que el tipo de intimidación prevalente fue la violencia verbal, seguida por la física y el acto de ignorar al otro. Al preguntar por la fuente de apoyo que reciben los/las estudiantes que sufren la intimidación, éstos aseguran que inicialmente proviene de sus amigos, que no la reciben, o que surge de algún profesor o adulto. Comentan que las reacciones de los/las estudiantes ante un comportamiento de matoneo son: los amigos intentan o detienen la situación, algunos avisan a un adulto o no hacen nada aunque consideran que deberían, o piensan que no es su problema.

En Cali, Cuevas (Cuevas 2003, 2007, 2008, citado por Cuevas, 2009, p. 159) realizó una investigación con 536 escolares entre 9 y 15 años, 380 hombres y 156 mujeres, comparando la prevalencia de intimidación entre dos instituciones educativas, una pública y otra privada, de estratos socioeconómicos alto (242 participantes) y bajo (294 participantes). A través del estudio se establecieron porcentajes de participación en los diferentes roles: 43% víctimas, 52% de intimidadores y 88% de observadores. Las comparaciones mostraron diferencias en victimización entre los estratos, 50% del bajo y 35% del alto. En la muestra se observó que las principales formas de intimidación fueron poner apodos, 56%; insultar, 42%; hablar mal, 38%; pegar, 33%, y amenazar con palabras 28%. Los lugares donde ocurrieron las situaciones de intimidación fueron en el salón de clase, 77% de las veces; el corredor/pasillo, 74%; el patio de recreo, 68%, y en los baños, 51%. Se observó que la victimización correspondió al 30% de mujeres y 49% de hombres, siendo estadísticamente diferente. En las formas, las principales diferencias fueron hablar mal, con 43% en mujeres y 35% en hombres; ignorar, 24% en mujeres y 20% en hombres; robar, 11% en mujeres y 15% en hombres.

La misma autora y colaboradoras (Cuevas, Hoyos y Ortiz, 2009) presentaron los primeros resultados descriptivos de otra investigación que se realiza en 16 instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, estimando una población final de 2.000 escolares. El objetivo es la identificación del tipo y prevalencia de *bullying* mediante un estudio observacional transversal a través de la aplicación de un instrumento Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A y CIE-B (Cuevas, 2008). En el primer reporte del estudio se consideraron 366 estudiantes de 5° a 10° grados, de los cuales el 32% son de 9° y una edad promedio de 13 años; 51% eran mujeres. Los datos evidencian intimidación verbal (90%); social (86%); física (71%), e intimidación por coacción (30%). Estos primeros hallazgos hacen evidente la necesidad de implementar estrategias de intervención para fortalecer las capacidades de afrontamiento frente a las ofensas, burlas y críticas que los intimidadores ejercen, complementadas con estrategias direccionadas a no permitir ni fomentar el uso de la violencia, generando a la vez conductas prosociales protectoras.

En el 2006, Paredes y colaboradores (2008) realizaron un estudio en Cali, con una muestra de 2.542 estudiantes, 1.029 hombres y 1.513 mujeres, entre los grados 6° y 8° de 14 colegios. Hallaron que el 51% de los participantes informaron haber sido agredidos alguna vez con conductas como ridiculizar 45%; amenazar, 25%; golpear, 17% y excluir 13%. El estudio

también mostró que el 58% de los actos intimidatorios ocurren en el aula, 19% en el patio y 15% en el pasillo/corredor. La victimización de varias veces al mes fue reportada por 24% de las víctimas.

También en 2006 se presentó el más reciente informe sobre Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá (2006, citado por Paredes, 2009), en donde se evidencia que el *bullying* es generador de severos perjuicios para las víctimas y para su entorno, y se señala como necesario que la comunidad lo considere un comportamiento inadmisibles. Para ello, invita a la producción de trabajos investigativos y programas de intervención que integren a toda la colectividad en búsqueda de una solución.

Hoyos y colaboradoras (2007) realizaron un estudio en Barranquilla, con 374 escolares, en edades entre 12 y 16 años, 147 mujeres y 227 hombres. Entre los resultados obtenidos 37% reportan miedo a ir al colegio, 23% a causa de los compañeros. Las víctimas informaron haber sido intimidadas principalmente mediante apodos y “hablar mal”. En esta investigación la mayor incidencia de edad de víctimas se reportó a los 12 años; además, se estableció que el lugar en el que ocurrió principalmente la intimidación fue el aula.

Chaux, Velásquez, Melgarejo y Ramírez (2007, citados por Paredes et al, 2009) presentan datos del estudio de intimidación escolar, encontrando diferencias por niveles, que bien puede ser entendida dadas las edades correspondientes a esos grados: en quinto grado, el porcentaje de intimidación fue de un 29% mientras que para el grado noveno fue de 15%.

Paredes, Alvarez, Vega y Vernon (2008) presentaron los resultados del primer estudio exploratorio descriptivo sobre *bullying* realizado en Cali, Colombia. Se elaboró el cuestionario *Bullying-Cali* (16 preguntas: 13 de opción múltiple y 3 abiertas), que fue aplicado a 2.542 estudiantes de 6° a 8° grado en 14 colegios de la ciudad, en el período lectivo 2005-2006. Se trató de identificar la presencia de *bullying* y las formas específicas de manifestación, teniendo en cuenta edad, género y estrato socioeconómico. Los resultados reflejaron que el 51% de los estudiantes ha sido víctima de *bullying* (24% como víctimas frecuentes) y 25% como agresor. La forma de agresión más frecuente es la verbal (ridiculizaciones y apodos especialmente), que se realiza en el aula y en presencia de otras personas, tanto compañeros y compañeras como docentes.

En Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar, Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008, citados por Cuevas, 2011) realizaron una investigación con 3.226 alumnos de colegios

oficiales con edades entre 10 y 20 años, en grados de 6° a 11°. Los autores encontraron que los alumnos sufrían de múltiples situaciones de intimidación. El 15% de los estudiantes reportó haber sido víctima de 16 a 20 situaciones de acoso y el 11% de 21 o 22, el número de formas de intimidación indagadas fueron 22. Las principales formas de intimidación fueron las críticas, 60%; burlas, 59%; apodos, 56%; exclusión de actividades del aula, 54%, y las interrupciones para no dejar hablar, 52%. El estudio reportó índices globales de intimidación mayores en 8° (13 años), y entre las mujeres en los grados 7° y 8°. También se estimó la severidad de la intimidación, encontrándose muy alta en el 16% y alta en el 36%, no se hallaron diferencias asociadas al estrato socioeconómico.

Sarmiento y Fontalvo (2009, citados por Cuevas, 2011) presentaron un estudio cuantitativo de las percepciones sobre el hostigamiento (*bullying*) entre escolares en colegios de estrato alto de Medellín. Se aplicó el Cuestionario sobre Intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI, de Avilés, 1999) a 879 escolares de 5° a 8° de 4 instituciones privadas de estrato socioeconómico alto, con edades entre 10 y 15 años.

Según Chaux (2012), en Colombia los datos obtenidos en investigaciones recientes (Chaux, Molano y Podlesky, 2009) reflejan que de más de cincuenta mil estudiantes de todos los departamentos del país, el 29% de los de quinto grado y el 15% de los de noveno grado han sido intimidados en los últimos dos meses por compañeros de curso.

En marzo del 2013 se expidió la Ley 1620, Ley de Convivencia Escolar, en la que se crea una ruta de atención en casos de violencia y un sistema nacional único de información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes, generando la posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia e imponer sanciones a quienes no lo hagan. En setiembre del mismo año se reglamenta la ley y crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Sin embargo, desde agosto 2014, a raíz del suicidio de un estudiante de 16 años víctima de homofobia por parte de las autoridades del centro educativo, se desencadenó una importante movilización de rechazo y petición de Justicia por parte de varios sectores de la comunidad colombiana y la revisión de los reglamentos en los colegios por tener lineamientos discriminatorios contra personas homosexuales, lo que permitió identificar además otras limitaciones por corregir.

## **Brasil**

Señala Abramovay (2005) que uno de los problemas más serios con los que actualmente se enfrenta el sistema educativo de cualquier país, es el agravamiento de las situaciones generadoras de violencia en las escuelas, originando un inmenso desafío que debe ser encarado por las políticas públicas: preparar e influir en los jóvenes que frecuentan el ambiente escolar. Esta ha sido una de las fuentes de estímulo a la investigación sobre *bullying* en Brasil. Se encuentran estudios tanto sobre incidencia y prevalencia (Abramovay y Rua, 2002; Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística, 2009), como desarrollos conceptuales (Abramovay y Garcia, 2006; Joao y Freire, 2002; Oliveira y Antonio, 2006; Palácios y Rego, 2006) y propuestas de programas de acción e intervención (Fante, 2005, 2008, 2010; Ministerio de Educación, 2007; Teixeira, 2011).

Entre los estudios que con mayor rigor se han ocupado del tema destaca “Violencia en las Escuelas” (Abramovay y Rua, 2002), que incorpora las nociones de maltrato y de uso de la fuerza o de la intimidación así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno. Este estudio se realizó en el año 2000 en 14 capitales de estados de Brasil y se basó en las percepciones de estudiantes (33.655), padres de familia (10.225), docentes (3.099), directores y de funcionarios de 239 escuelas públicas y 101 privadas. Se logró construir un mapa de los innumerables tipos de violencia registrados en las instituciones escolares. Los resultados mostraron que un 45% de los estudiantes de primaria y secundaria indicaban que los hechos de violencia les impedían concentrarse en sus estudios. Un tercio de ellos expresaba sentirse nervioso y cansados mientras que otro tercio reconoce que estos actos inciden en la motivación por ir a la escuela (entre un 27% y el 34%, dependiendo del estado).

La violencia, según este estudio, afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los estudiantes y del cuerpo docente, deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar (Krauskopf, 2006). Entre los factores que pueden generar violencia se señalan medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores, graffiti, daños físicos a la escuela, reglas de organización poco explícitas, falta de recursos humanos y materiales, bajos salarios de cuerpo docente y administrativo, falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar, falta de comunicación entre las familias y la escuela. Estos factores evidencian que no se entiende el problema como una cuestión

simplemente de actitudes recíprocas, sino como una interrelación compleja de todos los factores que pueden producir malestar.

El estudio destaca la importancia de brindar atención persistente al entorno inmediato de la escuela y a su ambiente interno, lo que implica poner el acento en la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad. También enfatiza en la necesidad de crear mecanismos de negociación sobre los reglamentos y las normas internas de la escuela, así como de concientizar a los profesores sobre las diversas maneras por las que se expresa la violencia (Abromovay, 2005).

El equipo conformado por Malta, Silva, Malta de Mello, Sardinha, Monteiro, Crespo, Oliveira de Carvalho, Alves da Silva y Porto, D. (2009) presentó los resultados de un estudio transversal descriptivo llamado “*Bullying* en escuelas brasileñas: resultados de la Encuesta Nacional de Salud”, cuyos datos fueron recopilados entre marzo y junio del 2009. El objetivo de este estudio fue identificar y describir la ocurrencia del *bullying* entre los estudiantes en el noveno año (octavo grado) de las escuelas públicas y privadas de 26 capitales estatales de Brasil y el Distrito Federal. Se trata de un estudio transversal que incluyó a 60.973 estudiantes y 1.453 escuelas públicas y privadas.

El análisis de los datos refleja que el 5% de los estudiantes informó haber sufrido *bullying* casi siempre o siempre en los últimos 30 días, el 25% fue rara vez o algunas veces víctimas y el 69% de los estudiantes no sintió humillaciones o provocaciones en la escuela. Las capitales con mayor frecuencia de *bullying* fueron Belo Horizonte seguida de Minas Gerais, y Las Palmas fue la más baja. Los varones reportaron más *bullying* que las mujeres. No se evidenciaron diferencias significativas entre las escuelas públicas de 6% y privadas (5%), excepto en Aracaju, Sergipe donde muestran más *bullying* en las escuelas privadas. Para los autores, los resultados indican una necesidad urgente de una acción intersectorial de las políticas y prácticas educativas que hagan cumplir la reducción y la prevención de la aparición del *bullying* en las escuelas de Brasil.

UNICEF (2011) reseña el informe final de la investigación sobre acoso escolar y *bullying* en Brasil realizada por Plan Internacional (Plan Internacional y R. M. Fischer, 2010) *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil*. El estudio fue de tipo exploratorio y descriptivo y su objetivo fue proveer insumos para la comprensión y análisis de las situaciones de violencia entre iguales en las escuelas de Brasil, en los cursos correspondientes al rango de edad entre 11 y 15 años. Se

aplicaron cuestionarios y se realizaron grupos focales, en los cuales participaron estudiantes, directores, coordinadores y otros funcionarios de las instituciones educativas. Según los resultados obtenidos, la violencia es un fenómeno relevante en las escuelas brasileñas: alrededor del 70% de los estudiantes encuestados afirmó haber visto, al menos una vez, a un compañero siendo intimidado en la escuela en 2009, y aproximadamente el 20% de los estudiantes ha sido testigo de la violencia en sus escuelas con una frecuencia muy alta, lo cual es indicador de que el *bullying* está presente de manera significativa.

En Brasil, como en la mayoría de los países de América Latina, los apodos y las agresiones verbales se usan de manera generalizada como forma de juego. Los estudiantes reportaron que, a menudo, una situación de violencia se da como consecuencia de bromas que se escapan del control de las personas involucradas. Tanto los como las estudiantes expresaron que les resultaba “muy difícil establecer las diferencias y los límites entre el juego y la agresión” (p. 44).

Reportan los agresores que su principal motivación para la práctica de abusos es que se sintieron provocados. La segunda motivación más frecuente es que se trató de “una broma”. Para las víctimas, y para los estudiantes en general, el hecho de ser diferentes en algún sentido y el no reaccionar frente a las agresiones es un factor importante que incentiva los malos tratos.

Aunque los adolescentes reconocen los efectos negativos del acoso, muestran una gran dificultad para aceptar algunas acciones como malos tratos, en especial las agresiones verbales que consideran parte de los estándares normales de la interacción entre los jóvenes y, además, son comportamientos generalizados; por ejemplo, afirman que los apodos son casi un rito de inclusión dentro del grupo.

Respecto a las soluciones para el problema del *bullying* en el país, se encontró que, a pesar de que tanto directores como docentes reconocen la existencia de las prácticas violentas en la escuela, no estaban preparados para eliminar o al menos reducir, las situaciones de agresión referidas de manera específica al *bullying*, señalando incluso la inexistencia de guías para la gestión escolar al respecto.

Sobre las formas de abordaje de situaciones de *bullying* se mencionan formas tradicionales, como la disuasión y el castigo, la suspensión o la citación a los padres. Al respecto el estudio plantea claramente que el *bullying* no se puede abordar como cualquier otra

falta de disciplina, ni como un problema individual del estudiante, dado que se produce de manera masiva en el entorno escolar.

Por último, es interesante señalar que Román y Murillo (2011) refieren que en escuelas privadas y públicas del Brasil el porcentaje de estudiantes de primaria que reconocen ser reiteradamente amenazados va del 21% al 40%, dependiendo del estado.

## **Perú**

La prevalencia de auto-reporte de victimización en escolares peruanos de educación secundaria es elevada, mayor a la reportada por otros países sudamericanos y en Europa. Dada su alta prevalencia, es un problema de salud pública que necesita un abordaje multidisciplinario para reducir su frecuencia e impacto. Esto se desprende de un interesante estudio transversal de Romaní y Gutiérrez (2010), en el que mediante una encuesta autoaplicada buscaron determinar la prevalencia de ser víctima de violencia escolar en estudiantes peruanos de educación secundaria e identificar factores asociados, a partir del análisis secundario de los datos del II Estudio Nacional de Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria de Perú; abarcó 50 ciudades del país y fue realizado entre octubre y diciembre del 2007. Se levantó información de 516 colegios (416 públicos y 100 privados), entrevistándose a 65,041 escolares de 11 a 19 años de edad, de ciudades de la costa, sierra y selva<sup>17</sup>.

Se midieron variables socio-demográficas: edad, sexo, región, nivel de pobreza, tipo de colegio, consumo de drogas legales, ilegales, médicas, estado de unión de los padres, año de estudio y si trabaja además de estudiar. También se determinó la prevalencia de victimización, en base al auto-reporte de los escolares en 14 situaciones de violencia, encontrando que esta fue de 56% (cuando sufre tres o más tipos esas situaciones) y la frecuencia de victimización severa de 9%. Así se evidencia que seis de diez escolares de educación secundaria del Perú ha sufrido de alguna forma de violencia escolar.

Los estudiantes reportaron en mayor frecuencia ser víctimas de alguna forma de violencia verbal (66% de casos, siendo la más común ser víctima de apodos), de violencia

---

<sup>17</sup> El cuestionario fue diseñado por el Equipo Técnico de DEVIDA. El instrumento contó con un total de 140 preguntas de opción múltiple, que cubrieron diversos temas de interés del estudio. En la investigación de Romaní y Gutiérrez se utilizó la pregunta N° 127 sobre convivencia escolar ([www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II\\_Estudio\\_Nacional\\_EscolaresSec\\_2007.pdf](http://www.devida.gob.pe/Documentacion/documentosdisponibles/II_Estudio_Nacional_EscolaresSec_2007.pdf))



física (57%, presentándose una mayor frecuencia en el ser víctima de que le escondan las cosas y que alguien le robe cosas), de exclusión social (47%), y de formas mixtas de violencia en 18%.

Para determinar factores asociados se utilizaron análisis descriptivos, bivariados y multivariados que permitieron identificar que existen muchas variables asociadas a cada uno de los tipos de victimización (edad, género, región de ubicación del colegio, tipo de colegio, año de estudio, nivel de pobreza, estado civil de padres y consumo de drogas legales, ilegales y médicas). Así por ejemplo, el ser víctima de violencia física en estudiantes adolescentes está asociado con la edad: participantes de 11 a 13 años tuvieron casi 1.2 veces mayor probabilidad de ser victimizados físicamente que los adolescentes de 17 a 19 años. Este tipo de victimización es más frecuente en varones, los cuales tienen 1.15 veces más de probabilidad que las mujeres.

Salgado (2012) presenta la investigación de Landázuri realizada en 2007, en donde se trató de determinar la asociación entre el rol de agresores y el rol de víctimas de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales. La muestra estuvo conformada por 663 alumnos entre 11 y 17 años de un colegio particular mixto de Lima. Se aplicaron tres pruebas: el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega (versión modificada), el Inventario de Autoestima de Coopersmith y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Entre los hallazgos se encontró una asociación moderada entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, en el área de Autoestima Social. Se hallaron diferencias entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación en las áreas de: Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales. Las víctimas obtuvieron los puntajes más bajos en las áreas de Autoestima General, Autoestima Social, Autoestima Hogareña y Primeras Habilidades Sociales, mientras que los agresores alcanzaron puntajes bajos en el área de Autoestima Hogareña. Se concluyó que las únicas áreas que permitieron establecer una mejor predicción del rol de agresor y el rol de víctima de intimidación fueron la Autoestima Social y la Autoestima Escolar. Se encontró una prevalencia del rol de los agresores de 13,6%, y de 12,4% en el rol de las víctimas.

Román y Murillo (2011) con respecto a Perú señalan que los datos en primaria evidencian una tasa de *bullying* del 47% (Oliveros y otros, 2008); las principales agresiones reconocidas corresponden a violencia psicológica (22%); física (18%); discriminación o

rechazo (14); amenaza u hostigamiento permanente (11%); atentado contra la propiedad (10%); con armas (4%), y sexual (3%).

El 11 de setiembre del 2012 el Periódico El Peruano informa que a esa fecha del año 13 víctimas de *bullying* se suicidaron, según datos brindados por el Programa de Prevención del Suicidio del Instituto Nacional de Salud Mental, externándose la preocupación por el incremento de suicidios por esta causa<sup>18</sup>

A manera de síntesis respecto a las investigaciones sobre *bullying* en Perú, César Merino, Julio Carozzo, y Luis Benites (2011) señalan que, en general, estas presentan las siguientes características: son principalmente descriptivas y epidemiológicas, y mayoritariamente son trabajos realizados en Lima; hay una pobre conceptualización en el marco teórico para generar hipótesis explicativas y el enfoque metodológico frecuentemente aplica análisis univariados y no multivariados; la adaptación y construcción de instrumentos es cuestionable y no respaldado por prácticas apropiadas desde la teoría de la medición; no se diferencia entre *bullying* frecuente o esporádico, y no se incluyen variables moderadoras de manera explícita en el diseño de estas investigaciones (p. 6).

En esta línea, Quintana y Ruiz (en Carozzo, 2013) presentaron una investigación neobibliométrica<sup>19</sup> de tipo descriptivo, en que se consideraron las investigaciones empíricas sobre *bullying* y *cyberbullying*, con independencia de la metodología utilizada, en el período 2001-2011, para un total de 20, 2 de las cuales eran sobre *cyberbullying*. Algunas de las conclusiones que señalan son: en Perú la violencia entre pares es investigada por profesionales en Psicología, quienes han producido el 50% del total de los estudios analizados; predominan las investigaciones de nivel básico-descriptivo y aún no se han reportado, mediante la web, investigaciones que evalúen empíricamente la eficacia de programas de intervención en casos de *bullying*. A diferencia del panorama mundial en el Perú predominan las investigaciones con adolescentes y de una o más localidades de Lima Urbana.

Vale señalar que en diciembre de 2008 se constituyó el *Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela* ([www.observatorioperu.com](http://www.observatorioperu.com)), asociación sin fines de lucro que tiene por finalidad el estudio, la investigación, la orientación y asesoría sobre el *bullying* en el

---

<sup>18</sup> Ver [www.bvsde.paho.org/documentosdigitales/bvsde/notici/PER120911\\_01.pdf](http://www.bvsde.paho.org/documentosdigitales/bvsde/notici/PER120911_01.pdf)

<sup>19</sup> Los autores entienden por neo-bibliométrico “al método para el estudio cuantitativo de las investigaciones científicas a través de los reportes de investigación que permite realizar un análisis objetivo y riguroso de las metodologías, temáticas, fuentes documentales, poblaciones investigadas, etc. de estas investigaciones” (en Carozzo, 2013, p.173).

Perú (Merino, Carozzo y Benites, 2011). Actualmente esta organización tiene una importante presencia nacional e internacional.

En junio 2011 se promulgó la Ley N° 29719, Ley que promueve la Convivencia sin Violencia en las Instituciones Educativas, como una respuesta rápida a los casos de *bullying* publicados por los medios de comunicación; un año después (2 de junio 2012) se publicó su reglamento. En el artículo 1 se establece como objetivo el “establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de instituciones educativas” (El Peruano, 25 de junio, 2011). Sin embargo, dada la premura se han identificado aspectos urgentes de mejorar, por lo que se han presentado cinco proyectos de modificación de la Ley que se han con han consolidado en uno que ya cuenta con Dictamen Favorable de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte (Carozzo, 2014).

## Chile

El 16 de mayo de 2013 se publica en un medio de comunicación chileno que este país encabeza el listado de países con más alto índice de hostigamiento en la región, y es el líder absoluto en Iberoamérica en relación al *bullying* cibernético<sup>20</sup>.

Señala Trautmann (2008) que el maltrato entre pares o *bullying* es una realidad que en Chile ha adquirido notoriedad gracias a los medios de comunicación e internet, por la difusión de las serias consecuencias para sus participantes: al igual que en otras partes del mundo, el fenómeno se dio a conocer públicamente en el país por el suicidio de una menor en la ciudad de Iquique<sup>21</sup> en el año 2006; durante el año 2008 se conoció un segundo caso de otra menor de 14 años en la ciudad de Copiapó<sup>22</sup>. En 2010 se supo de un tercer caso en la ciudad de Puerto Montt: una menor de 17 años quién era habitualmente víctima de burlas por un defecto físico

---

<sup>20</sup> Programa Zero. El aporte noruego para evitar el *bullying* infantil. En [www.edicionesespeciales.elmercurio.com/destacadas/detalle/index.asp?idnoticia=201305161273624](http://www.edicionesespeciales.elmercurio.com/destacadas/detalle/index.asp?idnoticia=201305161273624) Periódico El Mercurio, 16 de mayo 2013

<sup>21</sup> Caso Pamela Pizarro (Iquique). Primera víctima fatal de la violencia escolar en Chile: El último día en la vida de Pamela. El Mercurio, 3 de diciembre de 2006. <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={727ff8e3-0639-42d1-b356-1d85ca5b2534}>

<sup>22</sup> Caso Tania Rivero Campusano (Copiapó). Niña se suicidó y reabrió caso de abusos en su sala de clases. El Diario de Atacama, 21 de noviembre de 2008. [http://www.diarioatacama.cl/prontus4\\_notas/site/artic/20081121/pags/20081121001529.html](http://www.diarioatacama.cl/prontus4_notas/site/artic/20081121/pags/20081121001529.html)

(labio leporino)<sup>23</sup>. Estos son tres de los casos de suicidio por *bullying* en el colegio que se han hecho públicos hasta esa fecha, pero puede haber un importante número de casos oculto (Varela, 2010 en Carozzo, 2013).

En Chile existían pocos estudios sobre *bullying* antes del 2003, en que la Encuesta CONACE por primera vez incluyó 10 preguntas para evaluar conductas agresivas y victimización entre escolares de octavo básico hasta cuarto medio de todo el país, valoradas mediante autoreporte<sup>24</sup>. Dentro de los principales resultados de la encuesta CONACE 2003, se observó que:

- La principal forma de agresión es que un grupo de compañeros moleste a otro compañero que está solo.
- Los hombres participan preferentemente en agresiones de tipo directo (54% versus 34% en las mujeres).
- El 24% de los alumnos participan como agresores en algún tipo de violencia, por lo menos una vez al año.
- En la categoría de victimización, se observó que el 49% de los escolares han sido víctimas de robo en sus colegios, incluso un 16% de ellos han sido víctimas en más de 3 oportunidades en el último año.
- Otra forma de victimización, es haber sido molestado por un grupo de compañeros. Los datos muestran además, que muchos de nuestros escolares participan como agresores y víctimas al mismo tiempo, fenómeno diferente a la delincuencia juvenil.

El Instituto Idea realizó una encuesta con más de 40.000 estudiantes adolescentes de 13 a 15 años de edad, y encontró que el 43% menciona haber sufrido *bullying* por lo menos una vez en los últimos treinta días; el 47% de los hombres y el 24% de las mujeres admiten haber agredido físicamente a algún compañero en algún momento de su vida escolar. Además, el 28% de los estudiantes ha sido insultado; el 14%, rechazado, y el 9%, agredido físicamente, de manera frecuente, por compañeros (Madriaza, 2008, citado por Chaux, 2012).

---

<sup>23</sup> Caso Margarita Pineda (Puerto Montt). Estudiante se suicidó por *bullying*: Caso está en manos de la Fiscalía local y es indagado por la SIP y Labocar. Compañeras que la defendían están dispuestas a declarar y contaron experiencia. El Llanquihue, 18 de agosto de 2010.

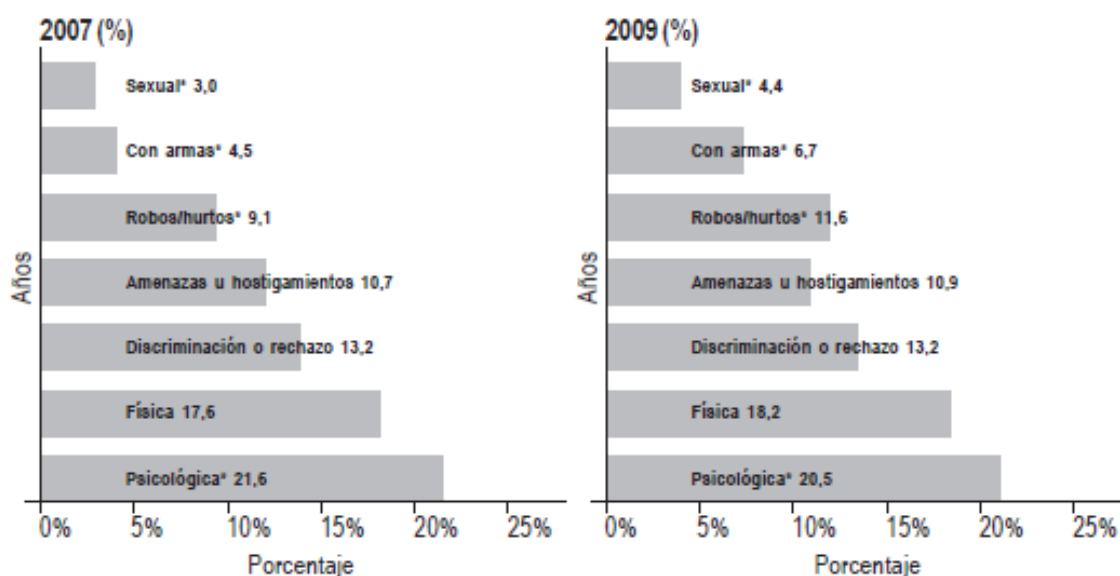
[http://www.ellanquihue.cl/prontus4\\_notas/site/artic/20100818/pags/20100818001031.htm](http://www.ellanquihue.cl/prontus4_notas/site/artic/20100818/pags/20100818001031.htm)

<sup>24</sup> Estas preguntas fueron repetidas en la versión de la misma encuesta del año 2005.

Madriaza también refiere otro estudio realizado por la Universidad Alberto Hurtado y los Ministerios del Interior y Educación con más de 14.000 estudiantes en el que se encontró que el 37% reporta haber sufrido agresiones verbales (por ejemplo, insultos, burlas); el 34%, agresiones psicológicas (por ejemplo, rumores malintencionados, el ignorar o no tener en cuenta), y el 30%, agresiones físicas (por ejemplo, empujones malintencionados, peleas) durante el presente año escolar.

El incremento en los episodios de *bullying* en instituciones educativas de Chile lo refleja Varela (2013) al contrastar los Estudios de Violencia en el Ámbito Escolar, realizados en 2007 y 2009 por la División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior:

**Figura 1.2.** Estudiantes chilenos que declaran haber sido agredidos por algún actor de su institución educativa, según tipo de agresiones



*Nota:* (\*) Las diferencias son estadísticamente significativas (Ministerio del Interior, 2011).  
Fuente (original): ENVAE, 2009, tomado de Varela, 2013, p. 73.

En 2009 también se identificaron episodios de violencia virtual: un 8,6% de los estudiantes declaró haber sido agredido por medio de teléfonos móviles (mensajes de texto) y 10,6% por medio de internet. Además de esto, un 5% declaró haber agredido a alguien por medio de celulares y 6,4% por medio de internet (Ministerio del Interior, 2011, citado por Varela).

Bellido (2010) refiere que diferentes instancias estatales realizaron una alianza estratégica (Policía de Investigaciones, Ministerio de Educación, el Ministerio del Interior y Ministerio Público) y se logró configurar la primera georeferenciación denominada “Análisis estratégico de delitos asociados a violencia escolar (*bullying*) en Región Metropolitana, periodo 2007 – 2009”, desarrollada por la Jefatura Nacional de Delitos Contra la Familia, cuyo objeto fue detectar conductas violentas y patrones delictivos en centros educativos.

De un total de 2.030 casos registrados, se logró situar en el mapa del gran Santiago 1.776 eventos de violencia entre escolares producida en el contexto colegios, escuelas y liceos, se logró establecer que la prevalencia aumentó en un 16%, antecedente destacado el 18 de mayo del 2010 en el marco del lanzamiento de la Campaña Nacional “No + *Bullying*”, con el lema “Que el silencio no sea tu refugio. Denuncia”.

A raíz de la georeferenciación se logró determinar una serie de antecedentes claves para supervisar la dinámica en que evoluciona esta problemática social. A modo de ejemplo, de los casos de *bullying* se establece que son más frecuentes en colegios particulares subvencionados, donde se concentra el 67%; en segundo lugar están los establecimientos municipales que registran un 25% y finalmente colegios particulares no subvencionados con un 6%. Según estos antecedentes, el día de semana en que se produce la mayor cantidad de denuncias es el día lunes (21%), con una concentración de un 61% entre los días lunes y miércoles, y la disminución en los días restantes de la semana. Además, el análisis temporal arrojó que el mes en que se produce la mayor cantidad de hechos delictivos es octubre (17%). También se puede mencionar que entre los meses de agosto y diciembre se produce una concentración de un 63% de los casos.

Concluye Bellido que, en este contexto

... el clima al interior de los colegios se ha ido deteriorando de forma sistemática con hechos de violencia graves en los últimos años, incluso con participación de profesores como víctimas o agresores; además de observar situaciones que comienzan como simples bromas, pero que conducen a generar agresiones con alta violencia, por abusos, amenazas, humillaciones y situaciones de discriminación que terminan resolviéndose con agresiones con resultados de lesiones graves que llegan incluso a la fase de judicializar (p. 18).

Dos aspectos adicionales deben mencionarse: en Setiembre de 2011 se aprueba la Ley de Violencia Escolar, que se empieza a implementar en marzo 2012 y ese mismo año, gracias a

un convenio con el Gobierno de Noruega, se desarrolla el Programa Zero en dos escuelas del país, con una muy buena evaluación un año después.

#### 1.2.5.3 América Central

Los estudios sobre *bullying* identificados se realizaron en El Salvador, Guatemala y Nicaragua.

### **El Salvador**

González (2009) reporta un análisis descriptivo en centros escolares de tercer ciclo de Educación Básica de San Salvador que permite un acercamiento a la importancia del fenómeno en el país, dado que no hay estudios similares y puede aportar en el diseño y desarrollo de líneas de actuación. El estudio fue realizado en 2007 y participaron una muestra de 120 escolares con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad, quienes respondieron al cuestionario de secundaria para estudiantes, elaborado para el estudio español del Defensor del Pueblo-UNICEF (2006).

Los resultados muestran que las conductas de acoso más frecuentes entre los alumnos son los insultos, los moteos (apodos) y esconder cosas, a pesar de que la agresión física también tiene un papel relevante. Los lugares de actuación son muy variados y los varones y mujeres se diferencian en sus conductas. En cuanto a la comunicación sobre el acoso, lo más frecuente es decírselo a la familia o a los compañeros y amigos, pero nunca se les cuenta la situación a los profesores del centro.

Chaux (2012) refiere que junto a Ana María Velásquez, lideraron el diseño y análisis de dos estudios muy amplios sobre el tema y lograron comparar el comportamiento *bullying* en El Salvador y en Colombia. El estudio en El Salvador fue solicitado y financiado por el Ministerio de Educación y fue realizado en colaboración con el Instituto Universitario de la Opinión Pública de la Universidad Centroamericana. Fue dirigido a una muestra intencional de 180 escuelas que fueron seleccionadas por tener problemas de violencia y delincuencia<sup>25</sup>. Participaron 22.017 estudiantes de grados 7º a 12º.

---

<sup>25</sup> El estudio abarcó escuelas de gran parte de El Salvador, aunque hubo una representación mayor de escuelas de la capital (San Salvador) y sus alrededores.

Algunos de los resultados más sobresalientes de estos estudios son:

- Cerca de 1 de cada 3 estudiantes reporta haber sufrido agresión física en el último mes.
- Cerca de 3 de cada 10 admiten haber agredido físicamente a compañeros en el último mes.
- Cerca de la mitad han sido robados dentro del colegio durante el último año.
- 1 estudiante de cada 8 en El Salvador y 1 de cada 4 en Bogotá reportan que un compañero de curso trajo armas blancas al colegio en el último año.
- 1 de cada 6 en El Salvador y 1 de cada 10 en Bogotá se sienten tan inseguros en el colegio que evitan pasar por ciertos lugares por miedo a ser atacados.

## **Guatemala**

En Guatemala se tiene referencia a investigaciones sobre *Bullying* desde 2007 cuando se desarrolló una escala para medirlo en alumnos de sexto grado de primaria (escala *Bullying-GT*, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa) (Gálvez-Sobral, 2008). Los resultados mostraron que en la Ciudad Capital, 21% de estudiantes se consideraban víctimas. En 2010 el instrumento se aplicó a una muestra nacional de 18.780 estudiantes de sexto grado de primaria pertenecientes a 933 centros educativos públicos y se determinó que 34% reportan ser víctimas de agresión recurrente en su centro de estudio. Con los resultados se encontró que los estudiantes rurales reportan más *bullying* que los urbanos, los niños más que las niñas, los alumnos de aulas pequeñas más que los alumnos de aulas numerosas y los alumnos con sobre edad. Se señala además la incidencia de esta problemática en la deserción escolar y el aprendizaje de la impunidad (Gálvez-Sobral, 2011).

Los resultados del estudio cuantitativo se complementan con un estudio cualitativo realizado a través de grupos focales con estudiantes de los últimos años de formación docente de cinco establecimientos oficiales de la ciudad de Guatemala. Se propuso como objetivo el conocer las vivencias como estudiantes y el sentir como futuros docentes respecto al *bullying*, y se definieron 5 categorías: percepción de la labor docente, percepción de la formación integral, percepción de la relación con sus compañeros, percepción de los casos de *bullying*, percepción del ambiente ideal. Algunos de los resultados reflejan conocimiento parcial sobre el *bullying* y solo un grupo refirió haber estudiado el tema como parte de su formación. Se evidenció que es responsabilidad de todos evitar la creencia “la víctima tiene la culpa” frente a



la explicación más común, “las víctimas son escogidas por sus atributos”. También se evidenció la complejidad del proceso que produce el *bullying* dentro de un aula y la importancia del docente como principal actor de cambio, además de la necesidad de atender al agresor y no solo a la víctima.

Otro estudio identificado es sobre *bullying* homofóbico en instituciones públicas (Cáceres y Salazar, 2013). Se trata de una investigación cualitativa y comparativa en 3 países, realizado en dos centros educativos públicos de las ciudades capitales de Chile, Guatemala y Perú. Se realizaron 4 entrevistas en profundidad con escolares varones y mujeres entre los 15 y los 18 años, que hubieran experimentado *bullying* homofóbico durante su vida escolar, además de 2 grupos de discusión en cada centro educativo, uno con escolares varones y otro con escolares mujeres. También se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores y directores de las dos escuelas públicas y con, por lo menos 2 padres/madres de familia de víctimas de *bullying*. Dentro de las conclusiones se señala que “la cultura de violencia que se vive en Guatemala, sumada a la falta de aplicación de justicia en las instituciones del estado constituyen factores negativos que influyen en la prevención del *bullying* escolar... (y las agresiones) son conocidas claramente por las autoridades de los establecimientos y los maestros” (op.cit., p 27). Entre los jóvenes víctimas de *bullying* homofóbico se evidenció un fuerte sentido de responsabilidad o culpabilidad por los actos de agresión escolar que sufren. Esto se presentó especialmente en los varones con comportamientos normativamente asignados a las mujeres. La orientación sexual influye en el apoyo de compañeros y maestros. Por último se señala que estos aspectos mencionados se constituyen en factores de expulsión del subsistema escolar, en tanto se vislumbra como la única salida del acoso.

## **Nicaragua**

En Nicaragua, la investigación más importante sobre el tema se realizó en el 2004 con Rosario Ortega como coordinadora, Rosario Del Rey, Virginia Sánchez, Javier Ortega y Rocío Genebat, en el marco del convenio de cooperación entre la Universidad de Córdoba (España) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República de Nicaragua. Se realizó una investigación psicoeducativa, descriptiva, sobre Convivencia y Riesgo de Violencia en Centros Escolares de Managua, desde un enfoque ecológico. Se trabajó con los estudiantes de

4º, 5º y 6º de primaria (3.042)<sup>26</sup>, de todos los niveles de secundaria (2.813 estudiantes)<sup>27</sup> y docentes de esos alumnos (140), de instituciones públicas (11), privadas-subvencionadas (2) y privadas (9).

La finalidad de esta investigación fue la de establecer una línea base que permitiera describir y analizar en profundidad cómo es la convivencia de los escolares y estudiantes de Managua y su área metropolitana tanto en su escuela como en su contexto social inmediato. Interesa entonces describir el estado de la convivencia escolar y la valoración que de ella tienen los escolares y los docentes; y tratar de fijar mediante datos la percepción social de las relaciones interpersonales y la calidad de la vida escolar, así como detectar la relación entre los problemas que se hallen y los factores de riesgo que están implícitos en el sistema de vida de los niños, niñas y adolescentes del área metropolitana de Managua.

Se esperaba que los resultados de esta línea base ofrecieran el fundamento para el diseño de una nueva asignatura a incluir durante el proceso de reforma del currículo escolar. Su objetivo sería, junto con otras medidas preventivas, ir paliando las dificultades personales y sociales que enfrentan los estudiantes. Se propuso que este curso se llamara “Desarrollo Personal y Convivencia” (Ortega et.al, 2004, p. 38).

Se establecieron cinco dimensiones explicativas de la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela y, en consecuencia, el estado de la convivencia escolar, evaluadas con escalas específicas<sup>28</sup>. Para los docentes los ítems se dividieron en dos grandes bloques: la percepción que los profesores tienen de la convivencia, violencia y experiencias de riesgo de su alumnado; la autopercepción de los docentes sobre la convivencia, violencia y experiencias de riesgo y estrategias de afrontamiento ante situaciones conflictivas.

Se utilizaron cinco dimensiones:

1. *Condiciones de vida*: se consideran variables de la vida cotidiana de los escolares. Incluye disponer de agua potable y luz eléctrica, los recursos alimenticios de los que se dispone en la familia, el trabajo infantil y el espacio y los recursos del hogar (como

---

<sup>26</sup> Las edades en este grupo estuvieron comprendidas entre los 8 y los 22 años (M= 11,3; DT= 1,6). Señalan las autoras que, teóricamente, la Educación Primaria está estructurada para las edades desde los 7 a los 12 años, pero en la práctica se puede comenzar antes y cursarse sin un aparente límite de edad, de ahí el amplio margen de edad. Se optó por distribuirla en cinco tramos: 9 años o menos (11,81%), escolares de 10 años (21%), 11 años (26,5%), 12 años (20%) y 13 años o más (21%).

<sup>27</sup> Con edades comprendidas entre los 11 y los 38 años, siendo la edad media 15,52 (DT= 2,65).

<sup>28</sup> Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de riesgo-COVER” (Ortega y Del Rey, 2003) en tres versiones: primaria, secundaria y profesores.

contar con un espacio confortable para el descanso y el compartir su cama), etc. Se valora mediante ítemes específicos

2. *Valor personal y sociabilidad*: En esta dimensión se incluyen todas aquellas variables que hacen referencia a características personales, como autoconcepto y autoestima, los estilos de afrontamiento de los problemas y la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre los compañeros, con sus familias, con sus docentes, y la relación entre sus familias y la escuela.
3. *Actitudes y conductas de riesgo* son aquellas a las que se pueden ver expuestos los estudiantes tanto en la escuela como en su contexto social próximo deteriorando su proceso de socialización, influyendo positivamente en la aparición de conductas violentas y en el deterioro de la convivencia en la escuela.
4. *Implicación directa en violencia* de los escolares y estudiantes, tanto si están siendo victimizados por sus compañeros o por adultos cercanos de forma esporádica o permanente en el tiempo, como si son los agresores de dichos compañeros.
5. *Estrategias de afrontamiento ante situaciones de violencia* (solo para docentes en autopercepción). Se exploraron las diferentes formas en las que los docentes se enfrentan a las situaciones de violencia que se le han presentado o se les pueden presentar (dos alumnos insultándose, alumnos con armas, venta de drogas, etc.).

Algunos de los resultados de investigación se presentan a continuación (Del Rey & Ortega, R, 2008; Ortega, Sánchez, Ortega & Genebat, 2004; Romera, Del Rey & Ortega, 2011):

- El nivel de prevalencia de bullying en Nicaragua es de 35%.
- Se evidencia un alto nivel de precariedad en las condiciones de vida (entre el 8% y el 37% de la población escolar y estudiantil carece de una de las condiciones básicas para una vida digna); en la dimensión de valor personal y sociabilidad se perfila una imagen altamente deficitaria especialmente los varones de la muestra.
- Sobre creencias sociales y ciudadanía (solo para secundaria), se obtuvo que el 78% de los estudiantes de secundaria creen que la policía es corrupta mientras que el 66% cree, con más o menos grado de seguridad, que la policía protege el barrio. Un 25% de los

estudiantes de secundaria creen que la justicia es solo para los ricos, mientras que el 39% parece asumir en distinto grado que se nace pobre y se muere pobre.

- Respecto a conductas, actitudes y experiencias de riesgo se obtuvieron los siguientes datos:

**Tabla 1.4.** Actitudes y experiencias de riesgo en estudiantes de primaria y secundaria de Nicaragua.

Conductas, actitudes y experiencias de riesgo	En primaria	En secundaria
Han portado armas en el centro educativo	4.7%	7.5%
Pertenece a una pandilla juvenil antisocial	4.3%	5.2%
Ha tenido relaciones sexuales	7.2%	20.5%
Ha consumido drogas	4.6%	21.3%
Han traficando con drogas	2.6%	4.4%

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos de Ortega y colaboradores, 2004

En esta dimensión son los varones más que las mujeres principalmente de educación secundaria quiénes tienen más conductas de riesgo, lo que les hace más vulnerables en su desarrollo personal, social y educativo. Además son los participantes de mayor edad, tanto en educación primaria como en secundaria, quienes reconocen que realizan más conductas de riesgo.

- Entre un 20% y un máximo de casi el 70% del estudiantado tienen contacto con duras experiencias de violencia, aunque no estén involucrado directamente. De aquí se presume que las experiencias en contextos sociales violentos generan una alta vulnerabilidad social en los estudiantes.
- La dimensión que indaga la implicación directa en fenómenos de violencia interpersonal: victimización y agresión, aborda la victimización por los iguales (bullying), obteniendo los siguientes resultados como los más relevantes:

**Tabla 1.5.** Tipo de victimización por tipo de agresor en estudiantes de primaria y secundaria de Nicaragua

Tipo de victimización	Por los iguales		Por adultos (docentes)	
	En primaria	En secundaria	En primaria	En secundaria
Agresiones verbales (tipo insulto)	45.3%	49.6%	13.1%	18.9%
Agresiones físicas (golpes)	37.5%	22.3%	7.5%	3.7%
Abuso sexual	4.1%	1.6%	3.4%	2.4%
Robos	48.3%	41.6%	-	-
Amenazas	25.5%	23.3%	-	-

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos de Ortega y colaboradores, 2004

Al interior de la familia se observa que el 22.1% de los escolares de primaria y el 22.4% de los de secundaria afirman ser golpeados, insultados, amenazados o despreciados por sus padres.

Para el estudiante que se asume como agresor, los datos indican que la conducta agresiva injustificada la señalan el 31.2% de los de primaria y el 30.4% de los de secundaria; el 4.3% de los de primaria y el 6.3% de los de secundaria confiesa que ha abusado sexualmente de algún compañero/a en los últimos tres meses; el 16.5% de los de primaria y el 21.6% de los de secundaria se confiesa autor de amenazas a otros compañeros o compañeras; el 22.2% de los de primaria y el 23.2% de los de secundaria asumen que han excluido o rechazado socialmente a algún compañero/a; 4.6% de los de primaria y el 6% de los de secundaria dicen haber usado armas en sus peleas.

Es necesario señalar que si bien los datos sobre violencia injustificada en sus diferentes tipos tienden a ser comparables con las estadísticas de otras partes del mundo, los referidos a agresión sexual y el uso de armas en las peleas son más altos.

La influencia del factor de género en la implicación directa en violencia interpersonal está orientada hacia los varones: ellos son quienes en mayor medida sufren agresiones de sus iguales y de los adultos, pero al mismo tiempo son más agresores. A partir de los datos se concluye que ser hombre en Managua determina un factor de riesgo de sufrir y generar más violencia que ser mujer.

Respecto a la edad y el tipo de agresión vivida, se obtuvo que las edades de 10, 11 y 12 años en educación primaria, y 14, 15, 16 y 17 años en secundaria son las que presentan un mayor número de estudiantes que expresan ser agredidos verbalmente por sus compañeros/as; la victimización sufrida por agresiones físicas se presenta especialmente en el grupo de edad de 11 años en educación primaria: el 42% de la población escolar de esta edad sufre agresiones físicas por sus compañeros/as dentro de su propia escuela. En educación secundaria ocurre de la misma forma con los estudiantes de 14 años de edad, suman el 28.2% de los estudiantes los que son agredidos, al menos pocas veces, físicamente, mientras que el 22.4% de los alumnos/as de 13 años o menos y el 24.8% de los estudiantes de 14 años, manifiestan que son víctimas de robos en muchas ocasiones.

Los porcentajes de alumnos y alumnas que sufren victimización por exclusión social destacan que los más jóvenes presentan porcentajes mucho más altos que el resto de sus compañeros/as: el 12.8% de los estudiantes de 13 años o menos y el 10.7% de los que tienen 14 años, dicen sufrir exclusión social en muchas ocasiones.

Por último, en esta dimensión es relevante señalar que los centros educativos subvencionados son los que presentan mayor número de agresores físicos o contexto de agresiones físicas, mientras que los centros educativos públicos aparecen con un porcentaje muy alto de agresores sexuales. Se logran identificar dos distritos de Managua como focos de riesgo para la convivencia en las escuelas, dado que son contextos con un alto grado de vivencia de victimización y agresión.

- Lo más llamativo de los resultados es el elevado número de estudiantes que están implicados desde el rol de víctima agresiva o agresor victimizado (cerca del 12% de la población escolar total) pues, según Ortega y colaboradores (2004), en las investigaciones europeas los índices son mucho menores a lo que se añade que este rol ha sido identificado como el más difícil de intervenir (Olweus, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000, citados por Ortega et al, 2004). Estos datos presentan una situación aun más compleja frente a la reeducación, no sólo por el mayor número de sujetos implicados, sino también por la forma en la que lo están.

## Costa Rica

En Costa Rica se han realizado estudios sobre violencia escolar (Arias, 2009; Cascante, 2002; Ministerio de Educación Pública, 2009, Montoya & Segura, 2006; Solano, 2011); y otros exploratorios sobre *bullying* (Cabezas, 2007; Cabezas & Monge, 2007; Cabezas, 2010; Cabezas 2011, Mena, 2008; Morales, Chaves, Ramirez, Sevilla y Yock, 2010) y de *ciberbullying* (Grillo & Esquivel, 2011), pero no hay referencias a investigaciones epidemiológicas o psicométricas sobre *bullying*, por lo que no hay claridad sobre su dimensión real ni de sus posibles causas<sup>29</sup>. Sin embargo algunos estudios brindan luces sobre este tema:

- En cuanto a violencia y agresión, Krauskopf (1996) expone un trabajo donde enfatiza la relación entre las dimensiones políticas, sociales, culturales, psicológicas, y económicas que influyen en el desarrollo del adolescente, destacando la influencia en el incremento de la violencia juvenil, del entorno socioespacial, vínculos afectivos, relación con las drogas, incremento de la ilegalidad, criminalidad, marginalidad, papel de bandas juveniles, así como estrategias de prevención de la violencia y atención al desarrollo de la juventud.
- El artículo deja claro que los problemas de la adolescencia tienen lugar a partir de una serie de acontecimientos internos y externos al adolescente, como la necesidad de lograr un lugar dentro de su familia, amigos, escuela, entre otros, así como las debilidades del sistema, que no logra contener sus necesidades, obligándole a buscar otras alternativas, lo cual, es necesario de considerar cuando se habla de riesgo y violencia en los jóvenes.
- Chacón y Fallas (2004) realizan una investigación donde se buscó determinar los mecanismos de control social que son utilizados en colegios públicos, en este caso de Liberia, con respecto a los comportamientos adolescentes percibidos como violentos.

En este estudio se trabajó con la percepción de los profesores, orientadoras, directoras y estudiantes de cuatro colegios públicos a partir de la técnica de grupos focales, donde, dentro de las conclusiones a las que llegaron las autoras, se encuentra la ausencia de parámetros claros que definan qué se entiende por un comportamiento violento o no

---

<sup>29</sup> Si bien es literatura, es importante mencionar la novela “El día que no existí” (2007) del joven escritor costarricense Johan Schoenfeld, cuya historia basada en situaciones reales de *bullying* en un colegio privado en San José. Es la primera obra en Costa Rica con un abordaje explícito de esta temática.

violento, y que la aplicación de sanciones se realizaba de acuerdo a la subjetividad del personal docente y administrativo de las instituciones estudiadas.

- Ortiz, Solís y Umanzor (2004) elaboraron un manual de procedimientos para la detección y denuncia de violencia y abuso contra personas menores de edad desde el centro educativo. Establecen una serie de indicadores y proponen acciones inmediatas ante situaciones de violencia; señalan además procedimientos para los diferentes tipos de denuncia, incluyendo abuso físico, emocional y sexual, testigos de violencia, explotación sexual comercial, acoso sexual, abuso por descuido o negligencia.
- Barrantes y Lara (2005) realizan una investigación donde buscan definir los factores escolares y familiares que generan la violencia en las escuelas. Lo anterior, a partir de la observación no participativa y la aplicación de cuestionarios a estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de dos escuelas.
- Las investigadoras concluyen que el espacio físico es un factor determinante para la violencia, la cual se presenta con mayor frecuencia durante los recreos. Asimismo, no se demuestra ninguna relación entre los problemas familiares y la violencia escolar. Las autoras concluyen que el papel del grupo es determinante en la realización de estas conductas, ya que el mismo estimula que se den los enfrentamientos entre los estudiantes, los cuales son sancionados con la aplicación del reglamento de disciplina.
- Montoya y Segura (2006) realizan un estudio para conocer cuáles son las manifestaciones de violencia en la escuela de Cocorí de Cartago, así como las necesidades con las que cuenta el personal docente para su atención. Lo anterior, a partir de la aplicación de cuestionarios, grupos de discusión y grupos focales llevados a cabo con los estudiantes, docentes, personal administrativo y de la soda (cafetería) de la institución.  
Las investigadoras concluyen que los actos agresivos se manifiestan a través de insultos, burlas, amenazas, golpes, patadas, pellizcos, destrucción de objetos, exclusión y tocamientos por parte de los compañeros. Además, mencionan que existe una escasez de estrategias metodológicas que logren incluir a la familia y a la comunidad en los procesos de prevención y atención de la violencia.
- Cabezas (2007, 2010, 2011) y Cabezas y Monge (2007) realizaron dos estudios piloto con estudiantes de escuela y colegio costarricenses utilizando un cuestionario basado en los



criterios de Olweus para identificar el acoso escolar, con preguntas abiertas, semi abiertas y cerradas. Las variables a medir fueron:

- Sobre agresores: el porcentaje de estudiantes que maltrata a sus compañeros, las diferentes formas de maltrato, las formas de agresión más utilizadas, los motivos que impulsaron a los estudiantes a agredir a sus compañeros, si se recibió algún tipo de castigo por los hechos y la frecuencia con que lo hacen (Cabezas, 2010).
- Sobre víctimas: tipo de agresiones que sufren los estudiantes, frecuencia, lugar donde suceden los hechos, si en el momento de la agresión se encontraban solos(as) o acompañados(as), cuántas personas los agredieron, a quién recurrieron y si el problema continuó (Cabezas, 2011).

Los resultados fueron presentados cada uno en dos partes, el primero referido a la situación del agresor y el segundo a la de la víctima, y se sintetizan en los siguientes cinco puntos:

- Sobre agresores en secundaria: la población fue de 371 estudiantes de sexto a octavo año de seis centros educativos costarricense, en las zonas de Coronado, Cartago, Alajuela y Alajuelita, con edades entre los 13 y 16 años. En la primera parte de los resultados (Cabezas, 2007) se miden las conductas agresivas que se presentaban en esa población, obteniendo porcentajes de conductas agresivas en este grupo (17%) comparables con la media europea (entre 15 y 20%). Además se evidenció que un 21% de los estudiantes que agreden a sus iguales son hombres y un 9% son mujeres, y los varones utilizaron más la fuerza física y las mujeres acosaron a sus iguales de forma solapada. En un 51% de las veces en que las personas agredieron a otro/s, no recibieron ninguna consecuencia por sus actos, situación muy riesgosa en términos de la tolerancia y la impunidad, al no aplicarse medidas correctivas que impidan esta acción.
- Sobre víctimas en secundaria: el segundo informe de la primera investigación (Cabezas y Monge, 2007) presenta datos sobre las personas a quienes se victimiza. Dentro de las conclusiones se destaca que un 33% del total de participantes (17% varones y 15% mujeres) ha sido objeto de agresiones. Tanto las víctimas como los agresores sufren del fenómeno de bullying en presencia de otros, quienes permanecen al margen de la situación, y estas conductas no son castigadas, fomentándose dentro de los centros educativos, socavando la autoestima y

rendimiento de quienes las padecen. El tipo de violencia que con mayor frecuencia se presenta en los grupos costarricenses estudiados es la verbal (la que se da a través de los insultos), seguida de empujones y los golpes.

- Sobre agresores en primaria: la segunda investigación se presentó en 2010 y 2011. Es otro estudio exploratorio con 916 estudiantes de tercer a sexto grado (con edades entre los 9 y los 14 años) de 15 escuelas públicas y privadas del área metropolitana (ubicadas en Desamparados, San José Centro, Paso Ancho, San Pedro, Guadalupe, Tibás, Heredia y Cartago). Del análisis de datos se desprende que un 14.3% de alumnos ha agredido de una u otra forma a sus iguales. Se concluye que la presencia de conductas agresivas en niños en edad escolar en la escuela costarricense es una realidad: 14% ha agredido a otro de sus pares; un 21% de esos estudiantes son hombres y un 9% mujeres. Los varones utilizan más la fuerza física y las mujeres acosan a sus iguales de forma solapada.
- Sobre víctimas en primaria. En el segundo informe de la investigación con estudiantes de primaria (Cabezas, 2011) se indica que el 29% de los alumnos(as) ha sido víctima de maltrato por parte de sus iguales de diferentes formas en una o más ocasiones.
- Un tercer momento de utilización de los datos obtenidos en secundaria, se presenta en el estudio de Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, y Vega (2011), en donde se analizan las diferencias transculturales en la manifestación del *bullying* en estudiantes de colegios de Colombia y Costa Rica. Se realizó mediante un diseño de grupos apareados por edad y grado escolar, para identificar los comportamientos de los agresores y agresoras para configurar su perfil, explorando además la variable género en este fenómeno.

La población estuvo compuesta por 824 estudiantes de 6° a 8° grado; 463 son colombianos (202 varones, 261 mujeres) y 361 costarricenses (175 varones, 186 mujeres) con edades entre los 12 y 16 años.

El resultado de un MANOVA de dos vías mostró diferencias significativas en las categorías género y país, y una relación significativa en la interacción género y país.

Los resultados de estos estudios mostraron que tanto en Costa Rica como en Colombia, los estudiantes habían experimentado algún tipo de agresión en algún momento de la vida escolar, y que una proporción importante de ellos y ellas percibía ser agredida por lo menos una vez al mes. El comportamiento de amenaza es la forma más generalizada de agresión en los dos países y en ambos géneros.

Se concluye que, si bien el fenómeno del *bullying* es un problema generalizado en todas las latitudes, sus formas de manifestación difieren, y esto exige que los programas y formas de detección se ajusten de manera particular a cada país, y además es probable que aspectos etnoculturales y regionales den respuesta a la variación.

- Cabezas y Monge (2013) realizaron un estudio cuantitativo comparativo para determinar si el matonismo había aumentado en el país. Para esto tomaron los datos de sus investigaciones previas sobre matonismo escolar en muestras costarricenses (2007, 2010) y los compararon con los datos obtenidos en un estudio reciente realizado con 1.155 estudiantes con edades entre 8 y 15 años. La población fue seleccionada de forma intencional: 34 grupos de niños y niñas que cursaban estudios de tercero a sexto grado en diferentes centros educativos de la ciudad de San José, Escazú, Alajuela, Cartago, Desamparados, Moravia, Tirrases de Curridabat, San Rafael de Montes de Oca y Guadalupe.

Se utilizó un instrumento administrado en estudios previos (Cabezas y Monge, 2007; Cabezas, 2011; Paredes, Lega, y Cabezas, 2011). Se encontraron diferencias significativas en los resultados comparativos, que hacen presumir que el matonismo es una realidad que va en aumento en el país.

**Tabla 1.6.** Comparación de los datos de estudiantes de secundaria y primaria que manifiestan haber sido víctimas o victimario de sus compañeros, en los años 2007, 2010, 2012.

	Entre 13 y 16 años (2007)	Entre 9 y 14 años (2010)	Entre 8 y 14 años (2012)
Victimas	32,6%	29%	41%
Victimario	19,1%	14,3%	20,35%

*Nota:* Tomado de “Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense”, por Cabezas y Monge, 2013, Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, p. 9.

- Mena (2008) realizó un estudio cualitativo en donde analizó los factores cognitivos, conductuales y emocionales que predisponen, precipitan y mantienen la conducta “bullying” en seis varones adolescentes estudiantes de secundaria de 14 a 16 años de edad, identificados como agresores. Se utilizaron la entrevista conductual y el grupo focal como técnicas de recolección de información. Esta investigación exploratoria la realizó como Tesis de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Costa Rica. Dentro de sus conclusiones señala que los jóvenes participantes del estudio cuentan con una baja tolerancia a la frustración en diferentes ámbitos de su vida, además de una marcada ausencia de empatía y tolerancia a las diferencias.

La mayoría de conductas disruptivas se da en espacios libres dentro del horario de clases (recreos, entradas y salidas de clases, hora de almuerzo); entre los lugares destacados en la realización de las intimidaciones se señalan pasillos, cercanías del gimnasio, entrada del colegio y zonas cercanas pero externas a la institución, así como el camino de ida y vuelta a los hogares.

Existe desconocimiento de las implicaciones que conlleva este tipo de conductas tanto por los padres y madres de familia, docentes, y por los mismos estudiantes. En esta línea el establecimiento de límites no es claro por parte de los padres y madres de los adolescentes, lo cual se refuerza dentro de la institución educativa, donde las reglas establecidas por un educador o educadora difieren al de su colega.

Se minimiza e incluso se invisibiliza el efecto de algunas conductas disruptivas entre los adolescentes, esto por presentarse en forma solapada, siendo tomadas en cuenta solo

aquellas conductas que alcanzan un alto nivel de violencia, y omitiéndose por tanto, las que tienen efectos emocionales, psicológicos y efectos físicos a corto o largo plazo.

- El equipo de la Clínica del Adolescente del Hospital Nacional de Niños y Niñas, realizó en 2008 la investigación "Bullying: un acercamiento a la situación de maltrato escolar en Costa Rica" (Morales, Chaves, Ramirez, Sevilla y Yock, 2010). Se utilizó un instrumento autoadministrado de 20 ítems, que se aplicó a 4.630 estudiantes de entre 7° y 11°, de 51 colegios diurnos de todo el país. Los resultados iniciales mostraron que la mayoría de los adolescentes encuestados se ubicaban en séptimo y octavo año (52%), con una edad concentrada entre los 14 y 16 años, un 51% eran mujeres y un 49% varones.

Además se obtuvo que alrededor del 25% enfrentó situaciones de violencia dentro del ámbito educativo, reportando además que en el 37% de los casos nadie interviene para detener la situación, lo que genera una situación de mayor vulnerabilidad en los adolescentes involucrados. Además es importante considerar que el 21% indica que los agresores se encuentran en la misma clase y un 10% refiere que están en grados superiores. Sobre las causas de las agresiones, 2.636 estudiantes (37%) responden que los provocaron, 19% por molestar, igual porcentaje por hacer una broma; 3% porque son más débiles y un 1.5% porque otros lo hacen y ellos repiten la conducta.

En cuanto al lugar donde ocurren las agresiones, 26% reporta que en la calle, es decir fuera de las instalaciones educativas, un 26% en los corredores, un 25% en la misma clase, un 16.1% en el patio y un 7.7% en el baño. 52% de los encuestados sabe que algún compañero es víctima de algún tipo de maltrato y amenaza, siendo las formas más frecuentes poner un apodo (53%), molestarlos (41%), maltrato físico o insultar (31.5%), ridiculizarlo en un 30.4%, rechazarlo un 24%, aislarlo un 15.6%, robarle sus pertenencias un 12% y amenazarlo con armas de cualquier tipo un 11%.

Sobre lo que piensan ellos sobre este tipo de eventos un 20.3% expresa que les da lo mismo y un 9.3% que es una actitud normal entre compañeros. Sin embargo al 63% le parece mal. Incluso, un 32.2% de los entrevistados no hace nada cuando ve una situación de agresión contra otro compañero aunque considera que debería hacerlo. Un 17% avisa a alguien que pueda detener la situación, un 17.6% expresa que le da igual y no hace nada, un 24% dice que trata de defenderlo.

- En la investigación realizada por Beguerí y Zamora (2010) para la UNICEF-PNUD sobre convivencia y desarrollo humano en Costa Rica en instituciones de educación secundaria, se concluye que la cantidad de estudiantes que ha sido víctima de distintas formas de violencia es muy similar, independientemente de que se trate de colegios públicos, privados o subvencionados. La única variante importante es que los y las estudiantes de colegios privados y subvencionados afirman ser víctimas de violencia emocional con casi el doble de frecuencia que en los colegios públicos.
- El Observatorio de la Violencia (2010) presentó los resultados del IV Informe Estadístico, focalizado en violencia en centros educativos. Su objetivo es describir algunos de los indicadores sociodemográficos y de violencia en los centros educativos de secundaria más sobresalientes, aplicados a nueve cantones definidos como prioritarios por el Programa “Ventana Constructores de Paz” – Redes para Convivencia, Comunidades sin Miedo: San José (cantón central), Desamparados, Moravia, Montes de Oca, Los Chiles, Heredia (cantón central), Santa Cruz, Aguirre y Limón (cantón central). Estos cantones presentan gran variabilidad de rasgos y condiciones físicas y socio-demográficas que, según los autores, crean diferentes espacios multiculturales de convivencia que deberán ser tratados desde un enfoque particular si lo que se busca es un conocimiento real del contexto.

En el cantón de San José se reportan las tasas más altas de violencia entre estudiantes en los centros educativos de secundaria dentro de los sectores público y privado; también en el cantón de Aguirre se identificaron altas tasas de violencia entre pares. Sobre formas de violencia, San José cuenta con las tasas de registros de violencia verbal y física entre estudiantes más altas (entre los nueve cantones de estudio), a través del periodo 2005 – 2009. Los cantones de Moravia, Los Chiles y Limón reportaron poseer las menores tasas de violencia verbal entre estudiantes.

Con respecto al tema de armas dentro de los centros educativos de secundaria, toda cifra es importante dado el nivel de riesgo que genera; sin embargo un dato que resalta es el del cantón de Los Chiles porque hasta el año 2008 no tenía ningún reporte al respecto, y en el 2009 obtuvo una tasa cercana a 97 registros de tenencias de armas, blancas o de fuego, por cada 100 000 estudiantes de secundaria. Además es importante rescatar que la tenencia de armas en estudiantes de secundaria pública se perfila en constante aumento a partir del año

2007; en los sectores privado y subvencionado se reporta la disminución de los portes o la tenencia de armas dentro de los colegios.

Un aporte importante de este estudio es la identificación de algunos programas de atención y prevención, tales como “El cole en nuestras manos” (MEP)... es un programa participativo que se está desarrollando en 63 colegios de todo el país... considerados de atención prioritaria. El Proyecto “Ética Estética y Ciudadanía” (MEP) busca desarrollar en el estudiantado la sensibilidad, destrezas y habilidades necesarias para saber vivir y convivir. Además se menciona la “Red Nacional de Jóvenes para la Prevención de la Violencia” del Ministerio de Justicia y Paz, un esfuerzo que se ejecuta desde hace más de 10 años y que suma más de 600 jóvenes de 145 colegios de todo el país; en este los estudiantes son capacitados para diseñar e implementar proyectos preventivos en sus respectivos colegios.

- Solano (2011) presentó en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa de Costa Rica los resultados de una investigación sobre violencia escolar realizada en ocho Colegios de Turrialba, Cartago, entre 2008 y 2009 con 311 estudiantes. Se adaptó el cuestionario de Díaz, Martínez y Martín (2004, citado por Solano, op.cit.) que consta de dos secciones, donde se les presenta una lista de trece situaciones de violencia que se pueden estar dando en el centro educativo, indicando en la primera parte la frecuencia con que se presentan esas situaciones y, en la segunda, si esas mismas situaciones las ha sufrido, las ha presenciado y/o las ha realizado. La investigación concluye que la violencia escolar está presente en las instituciones educativas del país. En la muestra analizada se presentaron como principales manifestaciones de violencia escolar las siguientes: ignorar a alguien (78%), hablar mal de alguien (73%), insultar a otro (69%), poner apodosos ofensivos (63%).

A partir de los resultados obtenidos se recomienda que las autoridades educativas del país, y de la región en particular, establezcan programas de autoayuda, asertividad, autoafirmación, resolución pacífica de conflictos, control de la ira y la agresividad; dirigidas tanto a estudiantes como a profesores y padres de familia, de forma que cada uno asuma su rol de responsabilidad y adquiera estrategias para dar solución a la violencia. Además se propone realizar un mapeo de riesgos que permita identificar a los estudiantes que se encuentran (o podrían estar) expuestos a situaciones de violencia escolar: por una

parte, a los agresores, porque sus conductas pueden generar más violencia y, por otra, a las víctimas, porque podrían ser posibles desertores del sistema educativo y estar afectados emocionalmente.

- En el estudio de Román y Murillo (2011) sobre *bullying* (en tanto una forma de violencia escolar entre pares) en primaria en América Latina, los datos para Costa Rica sobrepasan el dato ponderado para América Latina en 3 de los 4 rubros estudiados. Así, estudiantes de 6° grado de primaria declararon haber sido víctimas de robo (47% frente a 39% en AL), insultos o amenazas (33% versus 26% AL); maltratos físicos (21% versus 16%) o víctimas de algún episodio de violencia 60% versus 51 %.
- En el 2012, Minor Vargas presentó su tesis para optar por el grado de Maestría en Criminología con una investigación sobre el *bullying* en los centros de educación primaria y secundaria de la Dirección Regional Educativa de Heredia “por ser la región con más casos donde se presenta la violencia escolar” (Vargas, 2012). Se realizaron análisis de los datos estadísticos de la Dirección Regional y se encontró que los tres niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria) presentan tres situaciones principales: violencia verbal, física y robos; también se realizaron entrevistas a 177 estudiantes de 5 instituciones educativas heredianas (1 escuela y 4 colegios) y a 44 educadores de primaria y secundaria. Algunos de los resultados reflejan que se ha logrado una disminución notoria en 2.645 casos del año 2008 al 2010 en cuanto al tema de la violencia verbal, no así con la violencia física que durante el último año logró contar más casos de los acostumbrados. Al realizar el análisis de los datos estadísticos se evidencia que con relación a la incidencia, la que obtuvo más reportes es la violencia física que aumentó en un 4%; además el panorama de la violencia contra los docentes por parte de los alumnos presenta incrementos muy importantes: “la violencia física aumentó en 354%, seguido por la destrucción en un 117%, continuado por la violencia escrita en un 42% y por último los robos en un 6%” (p.124).
- En setiembre del 2012, Jorge Sancho escribe en un periódico nacional una nota sobre la relación entre matonismo escolar y suicidio entre niños. Al respecto, Sáenz (2011) en un artículo sobre el suicidio en Costa Rica en la primera década del siglo XXI (ver tabla 1.7), señala que “la tendencia del suicidio en números absolutos a lo largo de la década (2000-2009) evidencia que a partir del año 2003 los suicidios superaron los 300 anuales y a partir



de dicho año, con excepción de 2006 y 2009, la cifra guarda una relativa estabilidad” (p. 40).

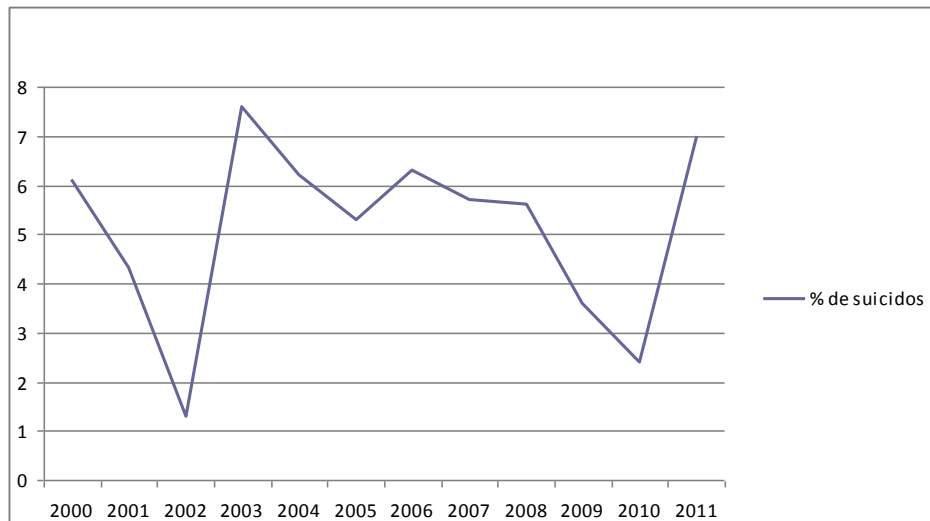
**Tabla 1.7.** Edad de la población fallecida por suicidio por grupo etáreo, según año. Costa Rica 2000-2009 (valores porcentuales)

EDAD EN AÑOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Menos de 18	6,1	4,3	11,3	7,6	6,2	5,3	6,3	5,7	5,6	3,7
De 18 a 19 años	3,8	3,9	6,0	5,0	5,9	5,0	5,8	5,7	4,6	3,6
De 20 a 29 años	28,2	27,6	23,4	27,5	23,6	23,8	26,0	26,8	25,2	29,9
De 30 a 39 años	20,5	25,0	21,3	22,5	20,2	22,9	18,9	20,5	21,4	19,9
De 40 a 49 años	19,8	17,7	16,7	16,7	20,2	21,0	22,1	21,1	18,8	18,5
De 50 a 59 años	9,5	9,0	11,0	11,8	12,7	12,1	12,1	11,7	14,8	13,5
De 60 a 69 años	5,3	6,0	3,9	6,1	5,9	6,5	6,2	6,3	5,3	6,6
70 y más años	6,8	6,5	6,4	4,2	5,3	3,4	2,6	2,2	4,3	4,4
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*Nota:* Fuente (original): Anuarios de Estadísticas policiales, Poder Judicial. Tomado de Sáenz, 2011, p. 43

Según el Anuario de Estadísticas del Poder Judicial, en 2010 hubo 333 suicidios en el país, de los cuales 8 fueron de menores de edad (rangos de 10 a 15 años, y de 15 a 17), representando el 2,4% del total; en 2011 se tienen reportados 341 suicidios, 24 de los cuales son de menores de edad, 7% del total. El crecimiento exponencial respecto al año anterior (de 2,4% a 7%) y cercano al porcentaje de 2003 (7,6%) debe ser un elemento de muchísima atención (ver figura 1.3).

**Figura 1.3.** Porcentaje de suicidios en Costa Rica en menores de 18 años. Período 2000-2011



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos de Anuarios de Estadísticas Policiales, Poder Judicial.

Sobre este tema, Katia Quirós (2013), representante de Costa Rica ante la Red Mundial de Suicidiología, señala que en los últimos años se han venido presentando casos de suicidios en menores asociados con bullying: 17 casos en 2011; 13 casos en 2012 y 11 a agosto 2013. Desde 2001 se utiliza el término bulicidio para referirse al suicidio atribuible a la víctima de bullying, ya sea este directo o indirecto.

- Las estadísticas del Ministerio de Educación Pública (MEP) costarricense para el período 2003-2009 indican que

...si bien el total de casos de violencia entre estudiantes mostró una tendencia positiva hacia la reducción, en el tercer ciclo y la educación diversificada el número se ha mantenido en alrededor de 20.000, con una leve mejora en el 2009 (a 18.177 casos)... La mayor incidencia de este problema, tanto entre estudiantes como entre alumnos y docentes, se da en las regiones educativas de San José, Desamparados, Puriscal y Pérez Zeledón<sup>30</sup> (citado en el III Informe Estado de la Educación, 2011, p. 153).

<sup>30</sup> Para la Fundación Arias (2008), en el centro educativo es lógico que exista mayor cantidad de conductas consideradas como violentas mientras mayor población o matrícula posee; si conviven diferentes grupos etáreos en el mismo plantel y no hay horarios diferenciados para cada grupo (preescolar, primaria y secundaria juntos); los eventos de provocación se producen generalmente en los tiempos de descanso o los recreos.

El 16 de julio del 2010, el MEP gira la Circular DM-005-07-2010 sobre las Acciones Institucionales para la Convivencia en los Centros Educativos. Asumiendo que los centros educativos constituyen escenarios de formación ciudadana para el fortalecimiento de las buenas prácticas de convivencia, a partir del desarrollo de procesos de aprendizaje y habilidades interpersonales, se insta a reafirmar los valores éticos, estéticos y ciudadanos, tal y como lo postula la Política Educativa promulgada por el Consejo Superior de Educación, como base de la convivencia escolar.

En 2012, como parte del Programa Convivir se dio a conocer el “Protocolo integrado para la atención de situaciones de violencia en los centros educativos de secundaria” que, a su vez, está constituido por cuatro protocolos específicos: contra la violencia física, psicológica y sexual, contra el acoso, matonismo o bullying y el cyberbullying, contra el uso y tráfico de drogas y contra la portación y uso de armas.

- Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los datos reflejan un incremento muy importante y progresivo en las denuncias atendidas por la Contraloría de Derechos Estudiantiles de ese Ministerio (Solís, 2013 y Defensoría Estudiantil, 2014): las denuncias por violencia escolar pasaron de 1331 en el 2008 a 4472 en el 2012; de las denuncias presentadas en el 2012, 57 fueron por matonismo y en el 2013 fueron 210 por el mismo motivo, 13 de estas por *cyberbullying*; en el año 2014 se presentaron 409 denuncias por situaciones de violencia en centros educativos y 229 correspondían a matonismo (ver tabla 1.8).

**Tabla 1.8.** Denuncias atendidas por la Contraloría de Derechos Estudiantiles, MEP. 2008 – 2012

<b>Año/trimestre</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
I Trimestre	303	591	1078	1053	1468
II Trimestre	279	638	1008	955	1080
III Trimestre	359	569	789	1091	971
IV Trimestre	390	787	732	968	953
Total	1331	2585	3607	4067	4472

*Nota:* Datos anuales por trimestre. Tomado de R. Solís, Ministerio de Educación Pública, 2013

- En el IV Informe Estado de la Educación, se incluye el estudio “Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos” (Lentini, García y Borbón, 2013), realizado

entre julio y agosto de 2012 para determinar los niveles y modalidades de violencia que afectan a estudiantes y docentes en los centros educativos diurnos del país, e identificar los factores asociados a esos niveles y modalidades de violencia. Se utilizó un cuestionario aplicado a docentes (120, tres por institución) y estudiantes (801), entrevistas y una guía de observación de las instalaciones de los 40 colegios seleccionados para indagar las siguientes variables: índice de infraestructura, integración de padres, apoyo docente, relaciones entre alumnos, intervención en conflictos, existencia de espacios y actividades para compartir, participación en actividades, evasión de espacios y situaciones que producen inseguridad.

Se parte de la distinción entre violencia básica o emocional, y violencia grave que incluye el uso de armas blancas o de fuego y hostigamiento o agresión sexual.

Los datos confirman que la violencia en sus diversas modalidades es parte de la convivencia diaria en los centros educativos, haciendo que en mayor o menor medida, tanto docentes como estudiantes participen de ella, ya sea como victimarios o como testigos.

Se efectuó un análisis de segmentación que permitió clasificar a los estudiantes en tres grupos, de acuerdo con su grado de exposición los malos tratos y las agresiones: las víctimas, los testigos y los “sin contacto”. El segmento “sin contacto” es el mayoritario, pues representa al 51% de los estudiantes. En los colegios pequeños, privados y académicos, las proporciones son cercanas al 60%. Además de no haber sido víctimas de agresiones, los miembros de este grupo perciben una intervención más positiva de la institución y del director ante las situaciones de violencia, por lo que no se sienten inseguros dentro del plantel.

El segundo segmento en términos de representatividad es el de los “testigos”, con un 34% del total de estudiantes y una distribución similar entre los distintos tipos de colegios. En este caso los alumnos reportan mayor exposición a los maltratos verbales y los episodios violentos, aunque no los han sufrido personalmente. Este grupo es más común en colegios que tienen entre 350 y 500 estudiantes y en los niveles de octavo y noveno años. Sus integrantes están preocupados por la violencia y consideran que debe atenderse. Además son más críticos que el segmento anterior con respecto a la manera en que la institución y el director enfrentan el problema.

Finalmente, las “víctimas” constituyen el grupo minoritario, que reúne a un 15% del total de estudiantes y presenta diferencias significativas por grado, tipo y tamaño de colegio. En colegios técnicos, entre alumnos de sétimo año y en instituciones con más de mil estudiantes el segmento de las víctimas asciende a un 20%. Las víctimas no solo tienen mayor exposición, sino que sufren la violencia de manera directa y frecuente, en todas sus modalidades, pero sobre todo las más graves (ataques con armas, hostigamiento permanente, pleitos físicos y agresión por parte de profesores).

Es interesante señalar que las víctimas frecuentes sienten menos apoyo de los profesores, notan una mayor ausencia de los profesores en el recreo y también consideran en mayor proporción que los estudiantes alientan pleitos. Las víctimas ocasionales, evalúan más positivamente al director; la evaluación de esta figura es más crítica entre víctimas frecuentes y las víctimas de profesores.

La reacción de un 31% de las víctimas fue no hacer nada frente a la agresión, y más de una tercera parte habló la situación en casa o con amigos.

Se reconoce que son pocos los estudiantes quienes siempre o casi siempre denuncian las situaciones de agresión.

Aunque las variables incluidas en el análisis no determinan la probabilidad de victimización, no se observaron variables sociodemográficas vinculadas con esta aunque ciertas características de las personas o del centro educativo sí muestran un grado de asociación. Por ejemplo, el tamaño del colegio (entre 350 y 500 estudiantes) aumenta ese riesgo, mientras que cursar el sétimo año y contar con apoyo docente tiende a disminuirlo. Además el estudio permite descartar algunos factores, de modo que ser víctima no depende del sexo, el estrato socioeconómico, el tipo de institución o el lugar donde ésta se ubica.

Los malos tratos verbales son más frecuentes que los físicos y los hombres son más propensos a ser víctimas de violencia que las mujeres. El tipo de violencia más común entre los estudiantes, reportada por cerca de un 25% de ellos, son las burlas y humillaciones constantes, agresiones de tipo “básico” o emocional. La mayor parte de las agresiones ocurre dentro de los centros de enseñanza y particularmente en las aulas, en tanto que las peleas a golpes surgen sobre todo en los gimnasios. Además, el camino al colegio y los baños se reportan como lugares donde son frecuentes los actos de violencia, y de hecho en ellos tienden a concentrarse las agresiones más graves.

Por otra parte, la investigación exploró los efectos de la violencia. Los estudiantes señalan que el incumplimiento de los deberes académicos, el desarrollo de sentimientos de inseguridad y el distanciamiento de sus pares o sus profesores son las principales consecuencias que los actos violentos han provocado. Las víctimas frecuentes, están más preocupadas, sienten en mayor medida (36%) que les obliga a saber defenderse y les da miedo (37%). Pero a la mayoría de los estudiantes no le da miedo ni le genera enojo con el colegio. 71% de los estudiantes considera que la violencia de los colegios es posible de resolver, mientras que 30% piensa que es normal, 18% que es divertida y 34% que es una manera en que los estudiantes resuelven sus problemas.

Entre las acciones recomendadas por los jóvenes para tratar la violencia están: charlas, conversatorios o talleres sobre violencia y drogas, actividades recreativas, aumentar la vigilancia y más atención por parte de los docentes. En menor medida se sugiere monitoreo con cámaras, personal de seguridad, policías y revisión de bultos. Estas opciones son apoyadas sobre todo por las personas que han sido víctimas y más aún por las que lo han sido de manera frecuente.

La intervención de los docentes y, en particular, el compromiso asumido por las y los directores, son factores que los alumnos valoran como positivos para reducir la violencia y promover la resolución de conflictos. Cabe señalar que los colegios donde existen espacios suficientes para la recreación o se realizan actividades extracurriculares permanentes (grupos o talleres de deporte, arte, ciencias) tienen una incidencia más baja de víctimas entre sus alumnos.

- Una vertiente específica de estudio ha sido el *cyberbullying*, tema sobre el cual se han realizado varios estudios desde el 2008. A partir de los aportes de Grillo y Esquivel (2011) se ofrece un listado desglosado por año:

2008: Uso de Tecnologías de Comunicación e Información en Jóvenes de 12 a 18 años del Gran Área Metropolitana. Fundación Paniamor/*Save the Children Suecia* (SCS)/ Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (IIP-UCR);

2009: Expresiones de Violencia Interpersonal y Social en el Ciberespacio, desde la vivencia adolescente: Estado del Arte de la Investigación. Fundación

Paniamor/Instituto de Investigación para la Justicia de Argentina/*Save the Children Suecia* (SCS).

2009: Diagnóstico “Identificación y caracterización de los sitios virtuales mayormente frecuentados por personas adolescentes en Costa Rica. Fundación Paniamor/*Save the Children Suecia* (SCS)/RACSA;

2010: Conocimientos, Actitudes y Prácticas asociados al uso de Internet en adolescentes. Estudio CAP en colegios de la Gran Área Metropolitana de Costa Rica. Fundación Paniamor/*Save the Children Suecia* (SCS)/RACSA.

2010: Ciberseguridad en Costa Rica. Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (PROSIC). Universidad de Costa Rica.

Entre los principales hallazgos derivados del análisis integrado de estos estudios en relación con la temática de investigación, se pueden mencionar (Grillo & Esquivel, 2011):

- La violencia que experimenta la población adolescente en el ciberespacio no representa un nuevo tipo de violencia, sino un traslado de manifestaciones existentes en su entorno físico al contexto virtual, donde adquiere una dimensión distinta en términos de alcance y potencial de daño.
- Se identifican como expresiones de violencia frecuentes en las interacciones virtuales, no necesariamente reconocidas como tales por la población sujeto de los estudios, las siguientes: utilización de personas menores de edad en pornografía, *Morphing*, *Grooming*, solicitud sexual, *Flaming*, *Cyberbullying*, *Sexting*, exposición a contenido no deseado, *Spamming*<sup>31</sup>, robo y fraude virtual.
- Se identifican niveles altos de victimización mediados por Internet. Las proporciones de adolescentes que han sufrido algún tipo de victimización tienden a ser muy altas. Así, por ejemplo, un 70,7% dice haber recibido información no deseada, un 68,7% información falsa de otras personas, un 53,9% insistencia de un/a desconocido/a para entrar en contacto, y un 47,1% ha recibido conversaciones agresivas con ofensas o insultos.

Vale señalar que se han presentado propuestas de ley para la prevención y atención de situaciones de *bullying* y *cyberbullying*. Así, en 2011 se realizó una primera propuesta que no

---

<sup>31</sup> Para clarificar conceptos ver apartado 4.15, *Elaboración Conceptual*

fructificó: Proyecto de Ley “Ley contra el acoso laboral en el empleo y el hostigamiento en el campo educativo”, Expediente N° 18.184, cuya finalidad era regular la figura del acoso laboral en el empleo y el hostigamiento en el campo educativo, a partir de treinta artículos y tres transitorios. En lo atinente al hostigamiento escolar, se contemplan como manifestaciones del mismo, las acciones intencionales de agresión en el centro educativo de unos estamentos contra otros o entre sí (estudiantes, profesores, administrativos y padres de familia). Un nuevo proyecto se presenta en noviembre 2014: Ley para prevenir, erradicar y sancionar el Acoso Estudiantil (*Ley Bullying*), expediente N° 19.399 con el fin de prevenir, erradicar y sancionar el acoso estudiantil a partir de que las autoridades protejan al estudiantado de cualquier acción u omisión que vulnere sus derechos en el ámbito de la convivencia estudiantil. A la fecha se encuentra en consulta en el Patronato Nacional de la Infancia, Ministerio de Salud, Ministerio de Educación Pública, Defensoría de los Habitantes de la República y otras instancias relevantes.

También está en la corriente legislativa el Proyecto de Ley 18230 “Ley especial para la Protección de los derechos de la niñez y la adolescencia frente a la violencia y el delito en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Reformas al Código Penal”, Expediente n.º 18230, dictaminada en junio de 2013. En los Capítulos II (Delitos contra la vida y la integridad física y psíquica de las personas menores de edad, cometidos a través de TIC) y III (Delitos contra la intimidad de las personas menores de edad, cometidos a través de TIC), se incluyen los artículos 8 y 13 referidos al ciberacoso entre personas menores de edad, y al ciberacoso de persona menor de edad.

### **1.3 Resumen y perspectivas**

Tal como se ha puesto en evidencia, el *bullying* es una de las formas de violencia escolar más estudiadas alrededor del mundo desde hace más de cuatro décadas. En ese largo período se han desarrollado diferentes abordajes y propuestas de enfrentamiento con gran diversidad teórica y metodológica, pasando del ámbito académico a ser en una realidad constatable y reconocible en general, posibilitando así que se pueda hablar de su existencia y, a partir de ese reconocimiento, se pueda intentar prevenirlo, transformarlo, paliarlo o eliminarlo.



En décadas de investigación se identifican diferentes momentos en la forma de abordaje de este fenómeno: descriptivo, procesual, interaccional, considerando los efectos que produce en diferentes ámbitos (más allá de la víctima) en el corto, mediano y largo plazo. Y es claro, además, que se han realizado estudios desde múltiples perspectivas, no solo educativa y psicológica.

Es posible puntualizar tres aspectos resaltan como principales limitaciones en la investigación sobre *bullying*:

1. Aspectos semánticos y lingüísticos asociados a la falta de claridad conceptual, su delimitación y equivalencia frente a otros conceptos similares y las dificultades al tratar de encontrar términos equivalentes entre diferentes idiomas y otros, por ejemplo *provocação* o *intimidação* (provocación o intimidación en portugués, Fonseca, Moleiro y Sales, 2009), *ijime* (japonés, Taki, 2001), *šikana* (palabra checa del francés *chicane*, Kohout-Diaz, 2009), *schikanieren* (término alemán, Schäfer y Korn, 2004) e incluso *mobbing* (Heinemann, 1972)<sup>32</sup>.

Vale señalar que el término *bullying* también se utiliza referido a contextos laborales, relacionándose con el concepto de *Mobbing* o Terror Psicológico (Gross, 2009; Leymann, 1993; Moayed, Daraiseh, Shell & Salem, 2006; Notelaers, 2010; Sperry, 2009; Zapf & Gross, 2001, entre otros).

2. Aspectos metodológicos: los elementos semánticos y lingüísticos señalados inciden en las dificultades en la comparación y uso de datos de diferentes investigaciones, adaptaciones de los instrumentos de investigación y de intervención a las formas y las costumbres de las distintas poblaciones. Además los datos de incidencia y prevalencia no son homogéneos, por lo que no son fácilmente comparables: el uso de cuestionarios diferentes, el procedimiento usado en las investigaciones, los cursos o grupos de edad estudiados, así como el diseño y el análisis estadístico de los datos, no permiten hacer comparaciones simples entre unos trabajos y otros y existen pocos instrumentos que permitan medir de manera válida y confiable el *bullying*.
3. Aspectos culturales: El ocultamiento, la negación o la falta de atención sobre las conductas *bullying* en las instituciones educativas tiene una carga importante de mitos y estereotipos

---

<sup>32</sup> Véase la interesante investigación al respecto de Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe (2002).

que, como señalan Gómez y colaboradores (2007) y Piñuel y Oñate (2007) posibilitan que permanezca oculto, siendo las denuncias un pobre reflejo de la realidad.

A pesar de esto las tasas de incidencia y prevalencia encontradas en los estudios revisados evidencian cinco aspectos:

1. que el *bullying* y la victimización son un problema de salud pública universal y afecta a un gran número de adolescentes;
2. que las cifras de incidencia son similares a través del tiempo;
3. que la prevalencia del maltrato entre iguales es similar en diferentes países, independientemente de su cultura y sistema educativo
4. que tiene múltiples componentes por lo que debe ser estudiada en su contexto.
5. que hay menos víctimas de *bullying* en secundaria que en primaria. Sin embargo la comprensión de este hecho debe ser analizado desde diferentes perspectivas para no invisibilizar la problemática

Además es posible concluir que México, Chile y Perú figuran como los países latinoamericanos con índices más altos de maltrato escolar entre pares; Nicaragua debe mencionarse por lo especial de los hallazgos encontrados en la investigación de Ortega y colaboradores (2004), dados los altos niveles de violencia escolar especialmente los referidos a agresión sexual. Costa Rica presenta porcentajes de violencia escolar y *bullying* muy importantes, ante lo cual deben realizarse acciones en el corto y mediano plazo.

### **Problema de investigación**

La investigación que se desarrolla procura romper con las investigaciones clásicas sobre maltrato escolar entre pares, desde una sólida base conceptual y del interés de comprender un fenómeno complejo desde el punto de vista de la dinámica social en la que aparece y se reproduce, aportando modelos comprensivos multifactoriales de las conductas *bullying* de estudiantes de secundaria, así como datos que sirvan de línea base para las acciones institucionales y a nivel de política pública nacional.

Partiendo del interés de conocer cuáles son los factores que explican la emergencia y la ocurrencia del *bullying* en estudiantes de octavo año de dos colegios costarricenses de la provincia de Cartago y los aspectos que deben de considerarse para el desarrollo de acciones para la prevención, atención y mitigación del *bullying* para esas instituciones (ver tabla 1.9), se aborda el *bullying* desde una perspectiva ecológica considerando su dinámica más allá de la díada matón-víctima, posicionando al testigo como actor clave y visibilizando a la institución, docentes y administrativos, padres y madres de familia además de las instancias nacionales involucradas. También se identifican variables que intervienen en el proceso y que pueden ser atendidas para prevenir y mitigar el maltrato; se proponen recomendaciones que, integrando aspectos normativos e institucionales, familiares y personales, pueden propiciar ambientes de aprendizaje sanos y seguros, mejorando el clima del aula y del centro educativo y, consecuentemente, el rendimiento y desarrollo armónico de los estudiantes.

A la vez se espera generar nuevas líneas de investigación que potencien los hallazgos de este estudio.

**Tabla 1.9.** Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas de investigación	Subpreguntas	Objetivos Generales	Objetivos específicos
<p>1. ¿Cuáles son las dimensiones que explican la emergencia y la ocurrencia del <i>bullying</i> en estudiantes de octavo año de dos colegios costarricenses de la provincia de Cartago?</p>	<p>1.1 ¿Cuál es el modelo teórico-comprensivo que permite entender la dinámica del <i>bullying</i> en secundaria?</p>	<p>1. Determinar el modelo teórico-comprensivo que permita entender la dinámica del <i>bullying</i> en dos colegios costarricenses de la provincia de Cartago.</p>	<p>1.1 Definir un modelo teórico que permita el abordaje de la dinámica del <i>bullying</i> en dos colegios costarricenses de la provincia de Cartago</p>
	<p>1.1 ¿Cuáles son las características del <i>bullying</i> percibidas en cada institución?</p>		<p>1.2 Analizar las percepciones sobre la dinámica <i>bullying</i> de la comunidad educativa de 8º año de los colegios seleccionados.</p>
	<p>1.3 ¿Cuáles son algunos de los aspectos que componen las dimensiones individual, grupal, familiar, institucional y de contexto relacionadas con conductas <i>bullying</i> en los colegios estudiados?</p>		<p>1.3 Establecer componentes de las dimensiones personal, grupal y familiar del estudiantado e institucional y de contexto vinculadas con las conductas <i>bullying</i> en los colegios estudiados.</p>
<p>2. ¿Qué pautas deben considerarse para el desarrollo de una propuesta de protocolo para la prevención, atención y mitigación del <i>bullying</i> en esas instituciones?</p>	<p>2.1 ¿Cuál es el papel percibido por los actores sobre la institución, el profesorado y equipo de apoyo académico en la detección y resolución del <i>bullying</i> en la institución?</p>	<p>2. Proponer pautas para la elaboración de un protocolo para la prevención, atención y mitigación del <i>bullying</i>, dirigida a educadores, y profesionales de apoyo académico y personal directivo de esas instituciones.</p>	<p>2.1 Identificar las percepciones y reacciones ante el <i>bullying</i> de estudiantes, docentes, personal de apoyo académico y directores, como insumo para el desarrollo de una propuesta de protocolo para su prevención, atención y mitigación.</p>
	<p>2.2 ¿Cuáles son los lineamientos básicos para el desarrollo de un protocolo de prevención, detección y atención del <i>bullying</i> en los colegios estudiados?</p>		<p>2.2 Establecer líneas de acción para el diseño de un protocolo para la prevención, atención y mitigación del <i>bullying</i> en los colegios estudiados, dirigidas a sus educadores, profesionales de apoyo académico y personal directivo.</p>

## 2. Teoría: La Violencia como clave de comprensión.

*...la violencia es, sin duda, uno de los factores que dificulta la serenidad y las relaciones interpersonales positivas necesarias para aprender*  
del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003, p. 26

La violencia en el ámbito educativo, la Violencia Escolar<sup>33</sup>, se manifiesta de múltiples formas. Tal como se ha evidenciado en el capítulo anterior, el maltrato escolar entre pares (*bullying*) es una de las más estudiadas en las últimas décadas en tanto que, por una parte es un problema grave y generalizado, independientemente de los países, del tamaño de los centros educativos, de su ubicación en el área rural o en la ciudad, de si existe una diversidad de culturas o sólo una, y por otra la incorporación cada vez más temprana a centros de educación, prolonga el período de institucionalización y con este la exposición a situaciones de *bullying*.

En esta investigación la confusión y pérdida de significados sobre el concepto de Violencia dado sus múltiples usos, su relación y falta de delimitación con respecto a otros términos tales como agresión y conflicto, se evidencian en la literatura analizada.

Violencia, Agresión y Conflicto son conceptos asociados al fenómeno *bullying*, partiendo de que el *bullying* es una forma de violencia relacional entre pares que se da en un contexto particular, el educativo, y cuyas manifestaciones son conductas agresivas que pueden estar originadas o no en conflictos.

Asumiendo una perspectiva psicosocial se realizará una sucinta clarificación de cada término para poder identificar sus relaciones y diferencias, y entender así el abordaje de esta investigación. Además se focalizará en dos teorías que permiten dimensionar la violencia dentro del ámbito educativo, relevantes para el abordaje, análisis y comprensión del fenómeno en estudio, y que se constituyen en ejes vertebradores de esta investigación.

### Tres conceptos relacionados: Conflicto, Agresión y Violencia

**Conflicto** es un término muy utilizado e impreciso dada la multiplicidad de significados que se le asignan. Puede representar diferencias, desacuerdos, fricciones, posiciones

---

<sup>33</sup> Para ampliar este concepto ver apartado 4.15, *Elaboración Conceptual*.

antagónicas o contiendas entre dos o más partes, y referirse a una discusión o debate; a una disputa, controversia o desacuerdo sobre diferencias o percepción de diferencias en relación a posiciones, intereses, valores y necesidades, o porque personas o grupos tienen o creen tener objetivos incompatibles. Puede ser intrapersonal e interpersonal; se encuentra en la casa y entre las familias, comunidades, organizaciones, grupos culturales o sociales, e incluso civilizaciones.

Para su conceptualización se han abordado aspectos como la estructura y origen del conflicto (causas), componentes y dinámica. Por ejemplo Swanström y Weissmann (2003, p.9) proponen que el conflicto no es una situación estática sino dinámica, entendiéndolo como “... diferencias percibidas en las posiciones sobre un tema, entre dos o más partes en el mismo momento en el tiempo”. Es importante puntualizar que para estos autores las percepciones son clave del conflicto, por sobre las actitudes o conductas. Las intenciones del oponente a menudo se definen de acuerdo a las percepciones subjetivas.

Para Ovejero (2004), el conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado; puede enfrentar a individuos (conflicto interpersonal), a grupos (conflicto intergrupar), a organizaciones (conflicto social) o a naciones (conflicto internacional). Su naturaleza puede ser muy variada. Define el conflicto como “una situación en la que unos actores o bien persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien persiguen simultánea y competitivamente la misma meta” (p. 15).

Vinyamata (2004, p. 125) amplía este concepto señalando que “el conflicto puede entenderse como lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes (...) connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir (...) se relaciona con la satisfacción de necesidades básicas, se encuentra en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos”.

Galtung, desde su Teoría de Conflictos (1969), los asume como un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano, bidimensional (positivo-negativo, crisis y oportunidad), que parte desde una situación de objetivos incompatibles que no se solucionan sino que se transforman, y en cuya composición se encuentra un nivel observable o manifiesto y un nivel latente.

A pesar de las diferencias al respecto, el conflicto es un hecho social inherente a la interacción humana, que refiere a acciones individuales o colectivas en donde existen aspectos manifiestos (reconocible a través de acciones instrumentales, estratégicas, por oposición de intereses, etc.) y aspectos latentes (elementos afectivos, emocionales, etc.), y que pueden ser funcionales (positivos) o disfuncionales (negativos<sup>34</sup>). Así, el conflicto es parte de la vida cotidiana de cualquier grupo social y, psicossociológicamente, es inevitable.

La **agresión** también tiene una naturaleza multidimensional y puede manifestarse tanto a nivel físico como emocional, cognitivo y social. Estas condiciones generan multiplicidad de abordajes y definiciones que dificultan su investigación.

Siguiendo a Carrasco y González (2006) y Chaux (2012), se asume la agresión como un acto o forma de conducta “puntual” que tiene la intención de hacer daño, frente a una situación concreta. Este daño puede ser dirigido a objetos o personas (incluida la persona misma).

Tres elementos o características se desprenden de esta definición: 1. La intencionalidad que refiere a una meta concreta; 2. Las consecuencias negativas o aversivas que conlleva para otras personas o para sí misma y objetos; y 3. La diversidad: hay distintos tipos de comportamientos agresivos, principalmente física y verbal, relacional e directa

Hay múltiples tipificaciones según el criterio de análisis que se utilice (su naturaleza, la relación interpersonal o el desplazamiento de la agresión, la motivación que conduce a la agresión, según el estímulo que elicit la agresión, la clasificación clínica, entre otras), y desde aproximaciones teóricas diferentes: desde la biológica o la antropológica a la psicológica (conductuales, cognitivos por ejemplo), pasando por modelos de dinámica familiar y hábitos de crianza y modelos integradores.

Siguiendo a Chaux (2012) para este estudio se aborda la agresión a partir de su forma y su función:

a. Por la forma de la agresión:

**Agresión Directa (manifiesta o abierta):** se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa entre el agresor y la víctima con la intención de causar daño.

---

<sup>34</sup> Tiene una connotación negativa que puede estar asociada con las raíces etimológicas de la palabra: proviene del latín “*conflictus*”, que a su vez deriva de “*confligere*” que significa chocar, combatir, luchar o pelear (Universidad para la Paz, 2005)

Puede ser mediante agresión física (acciones que buscan hacer daño físico a otros o sus pertenencias, tales como patadas, mordiscos, golpes con objetos, ruptura de pertenencias) y agresión verbal (el hacer daño con palabras en acciones como insultos, burlas, rechazo, amenazas verbales u otros, que hacen sentir mal al otro); se incluye también el comportamiento autolesivo.

### **Agresión Indirecta o Relacional**

Refiere a conductas que hieren a los otros de manera encubierta, sin que la víctima se dé cuenta de quien lo hizo. Incluye actos dirigidos a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, etc.), buscando afectar negativamente las relaciones de la otra persona (Carrasco y González, 2006; Chaux, 2012)

- b. Según la función de la agresión (Card y Little, 2006; Chaux, 2003; Dodge, 1991, citados por Chaux, 2012, p.42):

**Agresión reactiva** (defensiva, afectiva, impulsiva, incontrolada o en caliente):

Ocurre como una reacción defensiva ante un estímulo real o percibido como amenazante o provocador.

**Agresión proactiva** (también llamada ofensiva, predatoria, instrumental, controlada o en frío)<sup>35</sup>: conductas agresivas deliberadas que se desencadenan sin mediar un estímulo agresivo (no son provocadas) y cuya expectativa es producir daño físico, psicológico y/o social. El agresor anticipa algún tipo de beneficios o refuerzos externos (recursos, influenciar, controlar, dominar o coaccionar a otra persona, estatus social, reconocimiento o simplemente diversión), por lo que estas conductas son instrumento para conseguirlos.

Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995, citados por Moreno, 2010).

---

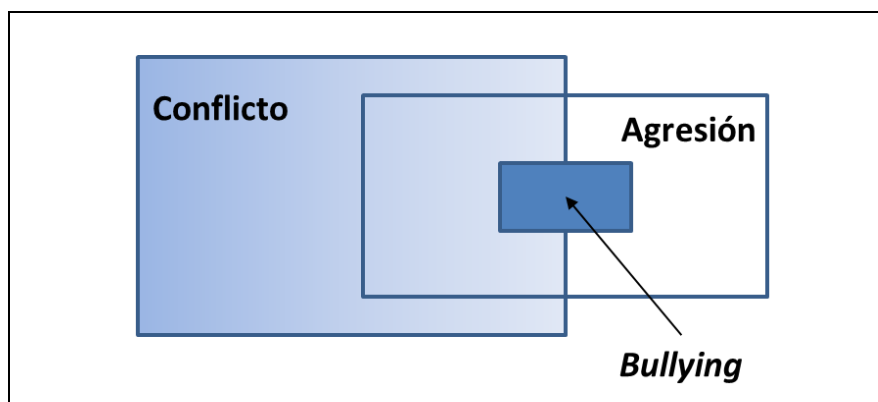
<sup>35</sup> Señalan Carrasco y González (2006.) que algunos autores identifican dos subtipos en la agresión proactiva: la agresión instrumental que está orientada hacia la posesión de objetos, y el *bullying* que se dirige al dominio y el control de los iguales.



## **Conflicto, agresión y *bullying***

La relación entre estos conceptos se sintetiza en la figura 2.1. Si bien el *bullying* no necesita un detonante, un conflicto puede evidenciar vulnerabilidades que expongan a una persona a enfrentarse a agresiones incrementales que deriven en *bullying*.

**Figura 2.1.** Relación entre conflicto, agresión y *bullying*



*Nota:* Elaboración personal.

La relación y diferencia entre estos conceptos se detalla en la tabla 2.1 a partir de varios criterios.

**Tabla 2.1.** Relación entre conflicto, agresión y *bullying*, según criterios.

	<b>Conflicto</b>	<b><i>Bullying</i></b>
<b>Actores</b>	Dos o más partes No hay un patrón de actores definido.	Se identifican los roles de testigo, víctima y agresor.
<b>Poder y estatus</b>	No necesariamente requiere diferencias de poder entre las partes. Los involucrados tienen estatus similares en sus grupos.	Los agresores tienen más poder y estatus en sus grupos que las víctimas. Las víctimas son más vulnerables y tienen menos amigos.
<b>Agresión</b>	No todos los conflictos implican agresión.  Cuando hay agresión, a veces es unidireccional (una parte contra la otra), y otras veces es bidireccional (ambas partes se agreden)	El <i>bullying</i> implica, por definición, agresión.  La agresión es repetida y sistemática, y es usualmente unidireccional (del/los agresor/es hacia la víctima).
<b>Tipo de agresión</b>	Cuando se dan agresiones en conflictos, quien agrede con frecuencia está respondiendo a lo que considera una ofensa o provocación de la otra parte. Es decir, es usualmente agresión reactiva.	Quien agrede no está reaccionando a una ofensa real o percibida de parte de la víctima. La víctima por lo general no hizo nada que generara la agresión que recibe. Es decir, es usualmente agresión proactiva.
<b>Impacto</b>	Positivo (funcional) o negativo (disfuncional) según el tipo de conflicto y la estrategia de manejo.	Negativo para las víctimas y testigos El agresor recibe algún tipo de recompensa, generalmente en términos de poder o estatus

*Nota:* Elaboración personal, con base en Chaux, 2012, p. 129

Algunos elementos que sobresalen en esta síntesis son: la diferencia en cuanto a los actores, poder y estatus asociados, la condición o no de de agresión e impacto asociado dadas las especificidades en el caso del *bullying* (proactividad, reiteración, sistematicidad, unidireccionalidad).

## **Violencia**

Hernández (s.f.) propone que, más que un concepto, violencia es un término utilizado en la vida cotidiana para designar comportamientos, situaciones, efectos de comportamientos y sensaciones que se viven, y en ese sentido es una noción plena de significaciones variables tanto a nivel racional como emocional, y forma parte de una pluralidad de discursos cotidianos y disciplinares, apareciendo en diversos contextos explicativos y con diversas interpretaciones en el tiempo.

Así, la palabra “violencia” expresa diferentes acciones, en diferentes espacios, con diferentes actores, y adquiere nuevas significaciones en distintos tiempos históricos y tiene un componente emocional importante que propicia rechazo automático ya que se asocia (de manera también automática) con daño, dolor, miedo, temor, impotencia y abuso de poder a partir de formas o manifestaciones implícitas (intangibles como la que se presenta en espacios físicos o la que acompaña el reconocimiento y legitimización de nuevos saberes) y explícitas como la física, territorial o económica. Pero es importante visibilizar otros términos también asociados con esta palabra, dirigidos hacia aspectos como coraje, contestación, osadía, aprendizaje, y relacionados con su presencia en “nuevos proyectos, conocimientos novedosos o en procesos psíquicos involucrados en la constitución identitaria, la formación del yo o la subjetivación” (Buenfil, en Furlan, 2012, p. 345).

Esta es una de las razones de por qué cuando se trata de conceptualizar la violencia (hacerla un término científico), ésta se hace ambigua y elusiva, ya que lo que se describe continúa siendo vago y, por ende, sujeto a múltiples interpretaciones.

Ovejero (2004) concreta esta idea como una de las tres posibles explicaciones que ofrece:

1. Wittgenstein (1988, citado por Ovejero, op.cit.) en su teoría del lenguaje, señala que este es imagen de la realidad por lo que el significado de una palabra no reside en sí misma sino en su uso, su puesta en práctica. La manera como se “habla” (palabras y acciones) de la violencia en determinados contextos nos permite comprenderla.

Además el lenguaje condiciona las acciones, la manera de plantearlas y, con ello, las alternativas posibles de atención y solución. Así,

toda definición lleva "enganchadas" propuestas de resolución. Si se pone énfasis en las percepciones individuales, la resolución pasará por modificar las percepciones; si se pone énfasis en el hecho de que existe una

incompatibilidad de intereses, la resolución pasará por cambiar los intereses; si es un problema de incumplimiento de normas, la solución pasa por castigar a los no cumplidores o, si no se puede, por cambiar la norma, etc. (Ovejero, p. 14).

Al poner el énfasis en un aspecto en específico, se induce a pensar que la resolución de la situación sólo debe consistir en cambiar ese aspecto determinado. Por esto uno de los principales problemas que se plantean cuando se trata un tema es el de su definición.

2. Gerrgen (1984) y Mummendey (1984, 1996, citados por Fernández, 2003) diferencian entre conceptos descriptivos y evaluativos.

Los conceptos evaluativos son los que varían en su contenido según quien haga la categorización. La agresión y la violencia son conceptos evaluativos porque señalan o aluden a realidades diferentes según quien haga la conceptualización. Se nutren de contenidos dependientes de criterios morales y valores sociales. Los significados de lo que es violencia emergen en momentos concretos, puntuales, en función de lo que los individuos sufren o de la captación social de su sufrimiento (p. 164).

La característica evaluativa, o “socio-moral” de estos conceptos es especialmente importante porque la agresión y la violencia no se dan en el vacío sino en un contexto de desigualdades sociales, en un marco de interacciones previas entre agresores y víctimas y en un momento histórico concreto, siempre inestable, en el que las posiciones de ambos pueden variar en el futuro.

3. Otro de los puntos de desacuerdo respecto a la definición de Violencia, es la opción por una definición extensa o restringida de esta. La forma más restringida de entender la violencia supone identificarla con actos violentos entre personas concretas, fundamentalmente actos de violencia física. De esta manera, se define la violencia como el “uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte” (Rojas, 1995, p. 11) o “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2003).

Esta forma de entender la violencia desde lo físico, excluye otras manifestaciones cuya gravedad es frecuentemente destacada por las propias víctimas (como puede ser el caso de la violencia psicológica o relacional) y puede generar una excesiva atención a actos violentos aislados, sin considerar su posible reiteración en el tiempo y su complementariedad con otros comportamientos.

En las formas extensas de comprensión de la Violencia, su complejidad se evidencia y permite ampliar la perspectiva de abordaje. La propuesta de J. Galtung y su Triángulo de Violencia refleja esta posición, que se desarrollará posteriormente.

Siguiendo a Martín-Baró (1985) y Ovejero (2004), se identifican tres grandes formas de abordar el estudio de la Violencia en las Ciencias Sociales:

1. Orientación psicológica que ubica la violencia en la persona, ya sea intraindividual (condiciones psicobiológicas, motivaciones, rasgos de personalidad, y otros propuestas tanto por el psicoanálisis, como la etología o la teoría del aprendizaje social).
2. Orientación sociológica en la que la violencia no es algo meramente individual, no es sólo cosa de los individuos, sino más bien de los grupos, un producto de la organización social: es algo inherente a esa misma organización social pues cada grupo ocupa diferentes posiciones en la organización y también diferentes intereses (económicos, psicológicos, etc.). Se explica desde tres paradigmas explicativos (funcionalista, utilitarista y culturalista) (Wieviorka, 1988, citado por Arteaga, 2003)
3. Orientación psicosociológica. Desde la Psicología Social se aborda la Violencia más allá de las conductas individuales de hostilidad y de competencia, sean estas innatas, adquiridas o situacionales, y se integran en una determinada estructura social que crea, define y propicia (o no) la violencia.

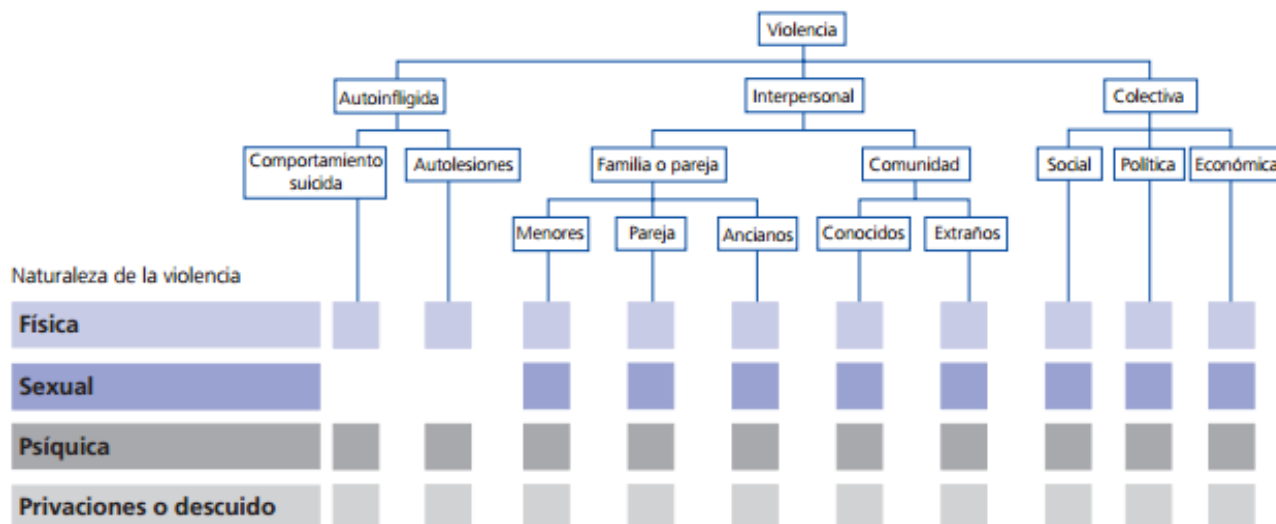
Por estas diferencias Ortega y Del Rey (2007) señalan que para abordar conceptualmente el tema es necesario prestar atención al menos a los siguientes elementos:

- a. Exclusividad o no de la violencia física. Algunos autores restringen el concepto de violencia a la agresión física, mientras que otros asumen que hay formas de violencia tan dañinas como la física y deben incluirse en el concepto.

- b. Atención a la agresión, la victimización o su interrelación. Hay definiciones que centran el concepto de violencia en el comportamiento agresivo y otras en los daños que afectan a la víctima; ambos elementos interactúan y deben ser abordados.
- c. Intencionalidad o no del daño. Hay aproximaciones que incluyen la intencionalidad del agresor de hacer daño a la víctima y otras que no reconocen esta variable como determinante. Para las autoras es indispensable tener presente la intencionalidad en cuanto componente básico del entramado psicológico del fenómeno violento.
- d. Hechos, percepciones o ambos. El debate aquí se centra en la objetividad y subjetividad como polos. Ortega y Del Rey proponen que los hechos son relevantes e imprescindibles para el análisis, pero no debe excluirse la subjetividad pues es una variable siempre que subyace al fenómeno de la violencia.

En lo que sí parecen coincidir las significaciones de la violencia es en que esta emerge en la interacción o interrelación humana, sea de la persona consigo misma (violencia autoinflingida), con otras personas (violencia interpersonal) y/o con su entorno (violencia colectiva) (ver figura 2.2). Por esto se asume el término como un modo de relación con los otros que implica imposición y unilateralidad bajo el supuesto de que el consenso y consentimiento están ausentes (Gvirtz & Larrondo, en Furlan, 2012), todo esto dentro de un marco sociohistórico concreto. En este sentido Fernández (1999) señala que la violencia no es natural e inherente al ser humano, sino que implica el uso ilegítimo e intencional del poder, la fuerza (sea física o psicológica) con consecuencias de daño al otro y cuyo efecto o “ganancia” es la importancia, la sensación de dominio, la apropiación de valor personal del agresor por el hecho de ejercer el dominio que conllevan los actos de agresión contra el otro, la víctima. Así, todo acto agresivo que vulnera o denigra la integridad física, moral o psicológica de cualquier persona puede ser entendido como violencia.

**Figura 2.2.** Tipos de violencia y naturaleza



*Nota:* Tomado de “Informe mundial sobre la violencia y la salud”, Organización Panamericana de la Salud, 2002, p.6.

De allí que la vinculación entre Agresión y Violencia empieza a aclararse en cuanto que la primera refiere al acto de fuerza instrumental (como un medio para lograr un fin determinado) y la violencia incorpora la intención de daño, destrucción, humillación (sus consecuencias). Por esto señala Buenfil (op.cit., p. 327) que “los actos o movimientos de los objetos o de las personas solo podrán ser entendidos como violentos por los efectos que tienen en quienes los reciben”, es decir, se entienden como conceptos evaluativos en el sentido que Fernández (2003) propone, y deben ubicarse en un contexto de desigualdades sociales, en un marco de interacciones previas entre agresores y víctimas y en un momento histórico dado que define un contexto sociocultural específico (ámbito y situación concreta) sujeto a cambios futuros en las posiciones de las partes.

Por esto su análisis requiere un marco que permita identificar sus complejidades con el interés de considerar los incidentes (hechos y percepciones) que se definen como violentos por diferentes actores, para visibilizar especialmente a aquellos que tienen su voz silenciada o negada, ocultándose en parte los hechos violentos, disfrazándolos de legalidad, necesidad o simplemente, minimizando sus verdaderos impactos y costos. Este es el caso de las víctimas de *bullying*.

En busca de estas posibilidades de comprensión, se asumen las teorías de Galtung y Bronfenbrenner como el marco para la comprensión del fenómeno en estudio, presentándose a continuación.

## **Dos enfoques teóricos para entender la Violencia en el ámbito educativo**

### **2.1 El Triángulo de la Violencia**

Para Johan Galtung, la violencia “...está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”, entendiendo que es “la imposibilitación o impedimento de la persona, de su realización por una serie de fenómenos "evitables" dentro de una sociedad” (1985). El eje de su propuesta gira en torno a “la diferencia entre lo potencial y lo efectivo... cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable”. De esta forma asume la violencia como la “afrenta evitable a las necesidades humanas” (Galtung, 1975, p.8).

La teoría de la Violencia de este investigador se sustenta en su Teoría de Conflictos en tanto que un conflicto (entendido desde una perspectiva bidimensional: positiva-negativa, crisis u oportunidad) puede desarrollar un metaconflicto, es decir, una agudización negativa de la crisis (violencia) y que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro. Así, para Galtung la violencia siempre se ubicará en el contexto del conflicto, dado que puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia.

El autor asume tres aspectos de base:

1. Sobre la concepción de ser humano: este tiene capacidad de paz (idealismo humanista según Calderón, 2009), a partir de la convicción de que la Paz puede ser aprendida y enseñada (cambio de paradigma). La violencia no forma parte de la propia naturaleza del ser humano pero sí se tiene el potencial para ejercerla. “Es necesario rechazar el malentendido popular que asegura que “la violencia es propia de la naturaleza humana” (Galtung, 1989, p.4). El *potencial* para la violencia, así como para el amor, son propios de la naturaleza humana; pero las circunstancias condicionan la realización de dicho potencial.



2. La relación entre Paz y Violencia. Galtung (Galtung, 1985, 1990, 1993, 1996) propone que Paz no es el contrario de Guerra, sino de Violencia, y las vincula mediante una analogía con el estado de salud de una persona y propone “el triángulo diagnóstico-pronóstico-terapia” en el que asume que, así como una persona puede estar saludable, una persona, grupo, un estado o nación, una región, una civilización puede ser pacífica y, si por alguna razón, la paz muestra síntomas de “enfermedad” hay que realizar los tres pasos del triángulo para determinar qué sucede, el tipo y la gravedad de la situación y las acciones necesarias para “curarla”.

3. Por esto, la violencia no puede separarse de su contexto espacio-tiempo.

Según este enfoque la carencia de elementos para la realización induce a que, en algunas ocasiones, la persona entre a formar parte del grupo generador de actos violentos que impedirán la realización de otros, desarrollando así una cadena interminable en una violencia en escala, tanto ascendente como descendente, vertical bidireccional, lateral y horizontal, o entre pares (Galtung, 1975).

Esta violencia está condicionada según las circunstancias en las que surgen que pueden ser incompatibilidad de intereses, disputas y frustración. La frustración se lleva a cabo cuando la incompatibilidad de intereses no es solucionable. En todo caso, cuando más básicos e importantes son estos intereses (como por ejemplo la mala distribución de la alimentación básica, agua, petróleo, etc.), más grave puede ser la frustración final si no se solucionan. Estos sentimientos son una de las raíces que generan violencia. Una vez que se produzcan, empieza el proceso de destrucción tanto humana como material.

Por lo tanto, Galtung asume que la violencia es antinatural en su propia existencia. Es como un iceberg, de modo que la parte visible es mucho más pequeña que la que no se ve y tiene un propio ciclo de vida, como cualquier organismo: aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece.

Esta concepción de Violencia parte de que esta no es una necesidad humana común en todo el mundo con pequeñas variaciones (como el hambre, por ejemplo). Las grandes variantes de la violencia pueden explicarse fácilmente en función de la cultura y estructura: *violencia cultural y estructural causan violencia directa*, y emplean como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y esgrimen la cultura para legitimar su uso de la violencia (Galtung, 1989).

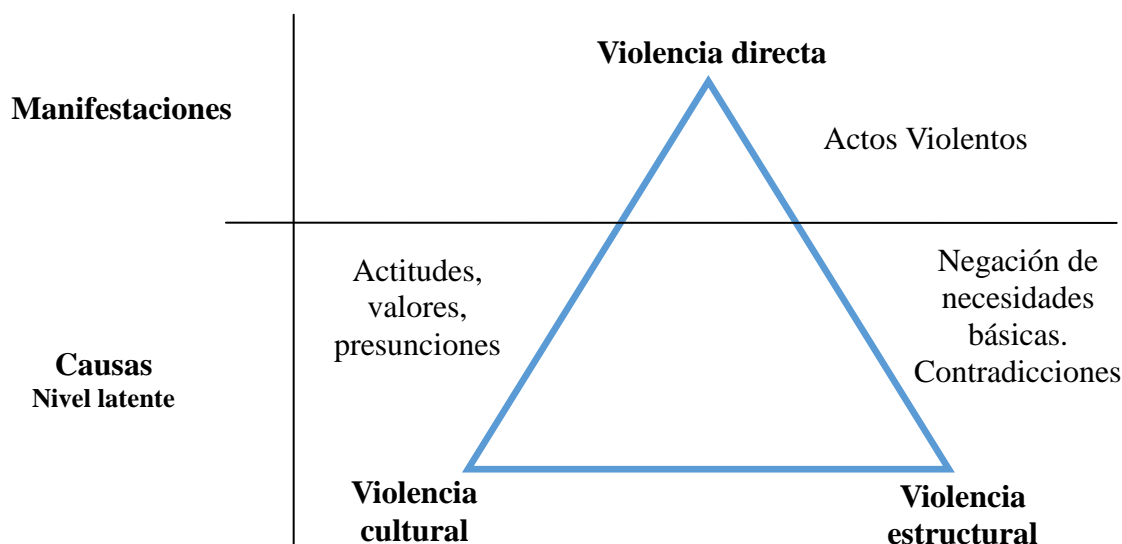
**Tabla 2.2.** Los tres tipos de violencia de Galtung y sus impactos en las necesidades humanas.

	<b>Necesidad de supervivencia</b>	<b>Necesidad de bienestar</b>	<b>Necesidades identitarias</b>	<b>Necesidad de libertad</b>
<b>Violencia directa</b>	Muerte	Mutilaciones, acoso, sanciones, miseria	Desocialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
<b>Violencia Estructural</b>	Explotación (Matar de hambre)	Explotación (mantener a la población en situación de permanente debilidad)	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación
<b>Violencia Cultural</b>	Relativismo	Conformismo	Alienación Etnocentrismo	Desinformación Analfabetismo

*Nota:* Calderón, 2009, con base en Galtung 1975, 1990, 2003

Desde esta perspectiva, en 1969 Galtung propuso su Triángulo de la Violencia en donde postula que la violencia tiene una triple dimensión: directa, indirecta o estructural (1969) y cultural (1990), cuya raíz común es el conflicto. “La violencia directa es un evento (física o verbal y visible para todos); la violencia estructural es un proceso con altos y bajos, la violencia cultural es un invariante, una "permanencia" (Galtung, 1977, cap 9), quedando esencialmente el mismo durante largos períodos, teniendo en cuenta las transformaciones lentas de la cultura básica” (Galtung, 1990, p. 294) (ver figura 2.3).

**Figura 2.3.** El Triángulo de la Violencia



*Nota:* Elaboración propia, con base en Galtung 1969,1975, 1998, 1990.

La violencia directa (el nivel manifiesto) física y/o verbal, se hace visible a través del comportamiento. Pero la acción humana no surge de la nada: tiene sus raíces. Dos de ellas son indicativas: la cultura de la violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.), y la estructura violenta en sí misma por ser demasiado represiva, explotadora o alienante; demasiado estricta o permisiva para la comodidad del pueblo. La violencia directa refuerza la violencia estructural y cultural.

La violencia estructural o la violencia institucionalizada (la más fuerte y dañina de las tres formas) se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en su negación<sup>36</sup>. Está definida por la presencia conjunta de represión y desigualdad, que se pueden evitar o prevenir. Se manifiesta en el hambre y las enfermedades, la falta de educación, el empleo, la vivienda, el juego y las libertades de expresión y de reunión. "...si la gente pasa hambre cuando el hambre es objetivamente evitable, se comete violencia, sin importar que haya o no una relación clara sujeto-acción-objeto, como sucede en las relaciones económicas mundiales tal como están organizadas" (Galtung, 1985, p.38). Es la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos

<sup>36</sup> Galtung (1990) se refiere a necesidades básicas considerando cuatro clases: las necesidades básicas o de subsistencia, las necesidades de bienestar, las de identidad y libertad.

y económicos como resultado de las políticas de los estados-nación o las burocracias que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo.

La violencia estructural es silenciosa, está en todas partes, y si sus fuentes son difíciles de identificar, sus resultados son fácilmente visibles, contrario a la violencia directa que funciona de forma rápida y visible.

La violencia cultural refiere a “aquellos aspectos de la cultura en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales, símbolos como cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 1990, p.291). Es la suma total de todos los mitos de gloria y trauma, que sirven para justificar la violencia directa (Galtung, 1998, citado por Calderón, 2009). De esta forma la violencia cultural crea un marco legitimador que justifica la violencia, y se concreta en actitudes y valores.

Tanto la violencia estructural como la cultural son fuerzas y estructuras invisibles pero no menos violentas que la directa (de la cual son las raíces) y comprenden ciertas formas sociopolíticas y culturales de una sociedad: las estructuras violentas como represión, explotación, marginación o también la distancia no adecuada; y la cultura de la violencia como la legitimación de la violencia en el patriarcado, racismo o sexismo. Así, la cultura puede conducir a ver la explotación y/o la represión como normales y naturales, o simplemente a no llegar a verlos como tales (Galtung, 1990).

A menudo, las causas de la violencia directa están relacionadas con situaciones de violencia estructural y/o justificadas por la violencia cultural: muchas situaciones son consecuencia de un abuso de poder que recae sobre un grupo oprimido, o de una situación de injusticia social (de un reparto de recursos insuficiente, de una gran desigualdad en la renta de las personas, dificultad de acceso a los servicios sociales y a la red sanitaria, etc.), y reciben el respaldo de discursos que justifican estas violencias.

La complejidad intrínseca de la violencia requiere de respuestas igualmente complejas y multidimensionales que Galtung. Asumiendo que la violencia puede empezar en cualquiera de los ejes del triángulo y transmitirse fácilmente a las otras, educar en el conflicto y actuar contra la violencia supone actuar en los tres tipos de violencia desde la reconstrucción (tras la

violencia directa), la reconciliación (de las partes en conflicto) y la resolución (del conflicto subyacente) (Galtung, 1998).

## **2.2 El Modelo Ecológico del Desarrollo Humano**

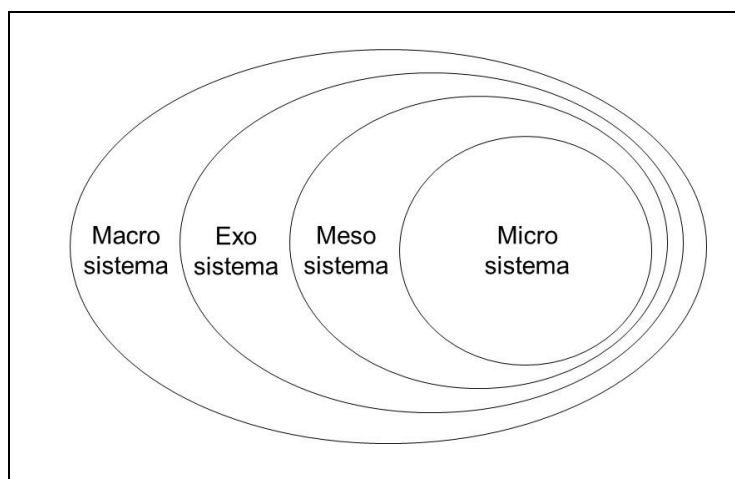
El postulado básico del modelo propuesto por el psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner es que los ambientes naturales en los que se circunscribe la persona son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana.

Asumiendo que, como lo planteara Lewin (1951, 1978), es indispensable conocer el ambiente en el que viven las personas para poder dar cuenta de su comportamiento, Bronfenbrenner se dedicó a estudiar las mutuas y cambiantes relaciones y acomodaciones entre el ser humano en desarrollo y los entornos en los cuales vive (Bronfenbrenner, 1979, 1987, 2005). Este abordaje lleva al autor a considerar el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Bronfenbrenner, 1979), además de otros contextos más amplios (ideología, cultura, políticas sanitarias, etc.) que también le impactan.

La teoría ecológica explica el cambio de conducta de la persona a través de la influencia del entorno o medio siendo, por lo tanto, un cambio multidireccional (según la cultura un individuo será de una manera de ser diferente a otro), multicontextual y multicultural. Ofrece una visión comprensiva de las influencias ambientales sobre el desarrollo, situando a la persona dentro de un sistema de relaciones influidas por múltiples niveles de su entorno.

Bronfenbrenner (1976, 1977a, 1977b, 1979, 1989, 1992) organizó los contextos de desarrollo en sistemas ambientales anidados, con influencias bidireccionales dentro y entre ellos. De estas premisas surge lo que denomina el “ambiente ecológico”, entendido como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” y denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (ver figura 2.4).

**Figura 2.4.** Modelo de ambiente ecológico



*Nota:* Elaboración propia con base en Bronfenbrenner, 1976

El microsistema se refiere al nivel de interacción directa e inmediata en el que se desarrolla la persona donde predominan las relaciones cara a cara y más cercanas, los otros significantes (familia inmediata, pares, vecindario próximo, escuela, iglesia, trabajo, etc.). Incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días (Bronfenbrenner, 1976, 1977a, 1977b, 1979, 1992, 1995).

El mesosistema se compone de las conexiones entre el entorno inmediato (por ejemplo interacciones hogar-escuela, la relación familia-amistades). Según Bronfenbrenner (1979, p. 44) “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno”.

Al Exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (junta escolar, lugar de trabajo de la pareja, grupos de amigos de la pareja, etc.). El exosistema incluye situaciones que afectan indirectamente el desarrollo del niño, niña o adolescente (por ejemplo, el lugar de trabajo del padre y la madre, cargas laborales que inciden en los niveles de estrés, impactando su capacidad de estar presente y de proveer cuidado de calidad al hijo o hija).

Al Macrosistema lo configuran la cultura y momento histórico-social en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad; el autor se refiere a las ideologías sociales y valores culturales pues sostenía que las fuerzas de la política internacional y tradiciones culturales, aparentemente distantes, podían ejercer un impacto en cada persona en desarrollo. Refiere a la cultura en términos de actitudes, creencias, ideologías, representaciones o imaginarios sociales, aspectos lingüísticos, étnicos, éticos y axiológicos. También incluye las macroinstituciones, como el gobierno municipal, regional, nacional, el sistema económico y político, la Nación-nacionalidad, las políticas públicas y el mundo globalizado. Con la clara intención de entenderlo más allá del presente, Bronfenbrenner aludió a “patrones que podrían existir”, refiriéndose a “posibles esquemas” orientados hacia el futuro, reflejados en la visión que de una sociedad tienen sus dirigentes, sus planificadores, sus intelectuales y quienes ejercen influencia más directa en la misma.

Bronfenbrenner llama la atención sobre el siguiente aspecto:

en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro, meso y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales (Bronfenbrenner, 1979, pp 27-28).

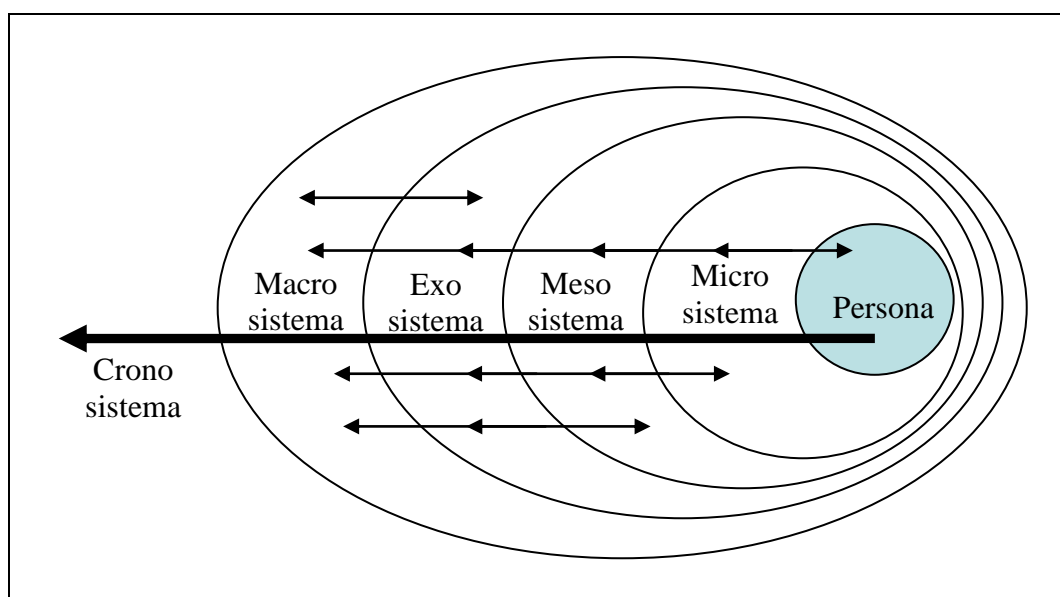
La capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

En 1994 Bronfenbrenner y Ceci (1994; Bronfenbrenner, 1995) modificaron la teoría original y plantearon una nueva concepción del desarrollo humano en su *Modelo Sistémico Bioecológico*. Dentro de esta propuesta se le da igual importancia al organismo y al ambiente para comprender el proceso de estabilidad y cambios a lo largo del ciclo vital, adoptando principios de la tradición dialéctica. El desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características biopsicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos y lo extiende a lo largo del ciclo vital. El elemento crítico de

este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente.

Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo biopsicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT) (ver figura 2.5).

**Figura 2.5.** Modelo Sistémico Bioecológico



*Nota:* Elaboración propia basado en Bronfenbrenner, 1994, 1995

Entre los componentes básicos de este replanteamiento pueden señalarse los siguientes (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998, Dulcey-Ruiz, 2010):

1. Los procesos próximos se refieren al intercambio entre el organismo en desarrollo con personas, objetos y símbolos del entorno inmediato. Constituyen la fuerza motriz del desarrollo. Una ilustración de estos es el grado de responsividad de padres y maestros con respecto a las oportunidades de aprendizaje infantil.



2. La persona se asume como el “centro de gravedad” del modelo (Bronfenbrenner, 2005, p. XVI), con sus características biopsicosociales como edad, género, salud, etc. Las variables personales son moldeadas por los procesos próximos, que pueden modificar sus impactos en el desarrollo. Así, por ejemplo, el temperamento suave de un niño puede favorecer las relaciones con sus padres y cuidadores. El sujeto no es pasivo ante el medio, sino que es forjador de su propio desarrollo mediante procesos cada vez más complejos de interacción regular con sus ambientes.
3. El contexto se refiere a los ambientes ecológicos (sociales, culturales y físicos) del desarrollo: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Estos influyen, directa e indirectamente, los procesos próximos y el desarrollo en general. Por ejemplo, la calidad de las relaciones padres-hijos tiene que ver, tanto con la interacción directa como con influencias indirectas, por ejemplo, del ambiente de trabajo de los padres, así como situaciones socio-políticas y económicas, entre otras.
4. Se incorpora la dimensión del tiempo (Cronosistema). Hace referencia al dinamismo de los cuatro sistemas, donde se incluyen desde los períodos evolutivos de la persona a las condiciones sociohistóricas en que esta y su entorno se desenvuelven y sus efectos sobre los sistemas del desarrollo, el grado de estabilidad o cambio con en el mundo del niño —tanto en la persona como en el ambiente— a través del tiempo de vida, y la época histórica en la cual vive la persona. Por ejemplo, las transformaciones de la familia contemporánea (monoparentales, consensuales, del mismo sexo) o las tecnologías de la infomación y comunicación.  
Incluye la edad cronológica, periodo histórico, duración y continuidad de exposición a situaciones o eventos. También refiere al efecto acumulativo de procesos e influencias del contexto cambios en la composición familiar, lugar de residencia, trabajo de los padres, guerras, ciclos económicos, etc.
5. También se considera la importancia de situaciones específicas de cambio que impactan las vidas de las personas a las cuales calificó como transiciones ecológicas: modificaciones en la posición de una persona en el ambiente, como resultado de cambio de roles, de entornos, de situaciones en la vida. Por ejemplo: ingreso a la escuela, deserción escolar, pasar de ser estudiante graduado a ser trabajador, casarse, ser padre, cambiar de residencia, de vecindario, divorciarse, volver a casarse, cambiar

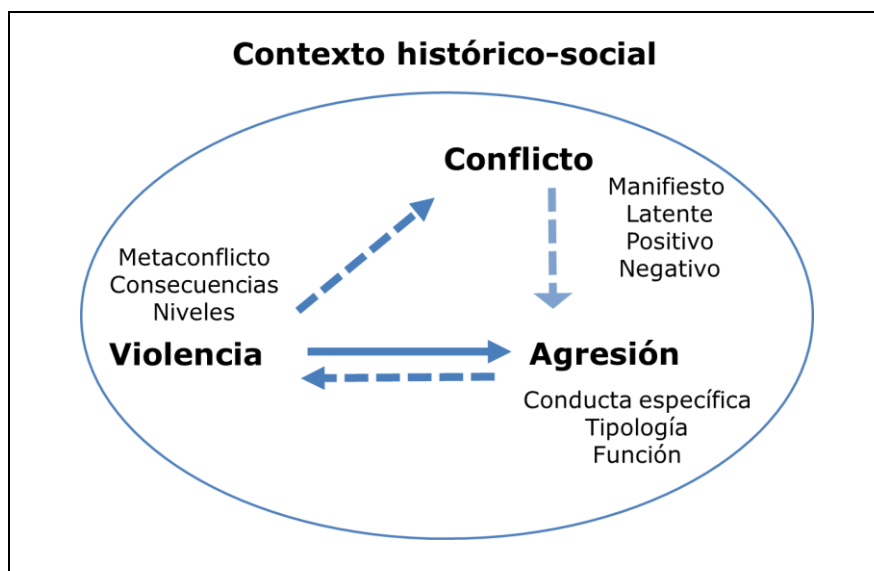
de carrera, emigrar, enfermar, jubilarse y la transición final de la vida: la muerte (Bronfenbrenner, 1979,1987).

## Resumen y perspectivas

Partiendo de la relación entre violencia, agresión y conflicto, se asumen tres teorías que permiten sustentar la perspectiva del estudio sobre Maltrato Escolar entre Pares en los colegios de interés, desde los siguientes aspectos:

1. El *bullying* es una de las expresiones más graves de violencia en las instituciones educativas. Dada su complejidad como forma de violencia interpersonal, incluye la intencionalidad, actitudes y conductas agresivas y de victimización que dañan el buen desarrollo y el equilibrio emocional, intelectual y social de las personas implicadas: agresores, víctimas y testigos (Ortega et al, 2004).
2. La violencia y la agresión son conceptos clave en torno a la temática del *bullying*: siendo la intencionalidad el componente básico del entramado psicológico del fenómeno violento, la violencia se materializa en actos concretos de agresión que desencadenan un proceso que, una vez puesto en marcha, tiende a incrementar, dinamizar y multiplicar los actos violentos (la “espiral de la violencia”), que es siempre una cuestión interpersonal, relacional, enmarcada en una interacción previa ente los actores y determina su interacción futura.  
De esta forma se evidencia la importancia de comprender la interacción entre los conceptos de violencia, agresión, conflicto, y *bullying* para realizar el abordaje pertinente y tomar las medidas necesarias para su prevención, atención y mitigación.
3. Los conceptos de Conflicto, Agresión y Violencia son constructos independientes pero interactúan en contextos histórico-sociales determinados y en personas que responden a aspectos psicobiológicos particulares (ver figura 2.6). Esta suma de factores genera variedad de combinaciones posibles.

**Figura 2.6.** Interrelación entre conflicto, agresión y violencia



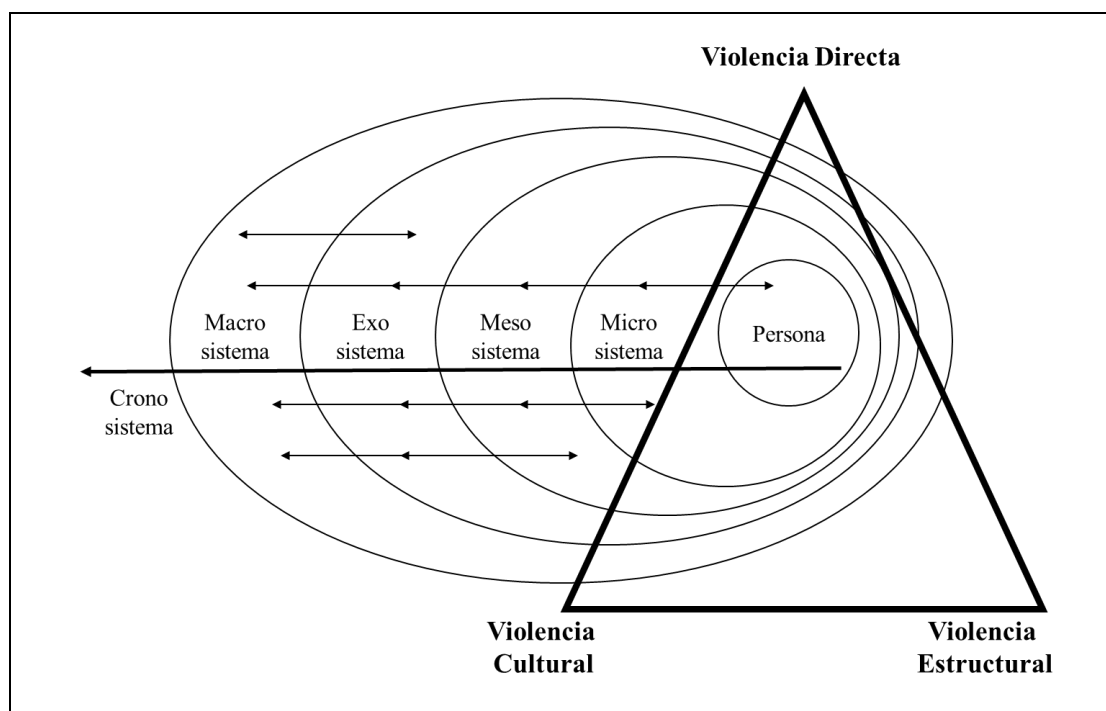
*Nota:* Elaboración personal.

Así, si bien **conflicto** no genera *per-se* violencia, (no es determinante del otro), el primero puede actuar como detonante de la violencia manifiesta, a través de la **agresión**.

Los actos de conflicto y agresión deben ser enmarcados en un proceso relacional histórico pues cada uno hay que entenderlo como episodio de un proceso de interacción previo y futuro entre el agresor y la víctima, y no como un acto aislado. En la agresión no sólo hay que tener en cuenta las características psicológicas del agresor o los motivos de la agresión, sino que es inevitable tener en cuenta las consecuencias desde una proyección histórica que va del pasado al futuro: las agresiones se producen en climas de violencia y cada agresión materializada en un acto es, a la vez, una amenaza de otra agresión y como tal surte un efecto en la interacción social de la persona o grupo con otras personas o grupos en el futuro. Cada agresión concreta es una amenaza de otras para la víctima y el grupo a que pertenece.

4. La propuesta teórica integrada de los aportes de Galtung y Bronfenbrenner para el abordaje de la violencia en general y del *bullying* en específico, se puede presentar gráficamente de la siguiente forma:

**Figura 2.7.** Integración de teorías



*Nota:* Elaboración propia con base en Bronfenbrenner y Galtung

La comprensión del Triángulo de la Violencia permite visibilizar las raíces tanto estructurales como culturales en las manifestaciones de violencia, así como cuestionar la relación entre la violencia estructural que impregna los sistemas sociales y sus instituciones (incluidas las educativas) y la violencia directa o personal, en cuanto construcción social. Este cuestionamiento permite a su vez plantearnos la posibilidad del control, la evitación de la violencia en tanto que el ser humano es modelado por la cultura, en un contexto socioeconómico determinado.

Galtung brinda un abordaje desde el conflicto y sus alternativas de resolución y manejo como forma de encontrar la Paz (que es lo contrario a la Violencia): crear paz se consigue evitando violencia antes que aparezca (prevención) y reduciéndola una vez manifestada (atención), pero eso requiere trabajar en los tres tipos de violencia al mismo tiempo, no asumiendo que un cambio básico en una de las tres automáticamente conduzca a cambios en los otros dos.

De esta forma, la tesis fundamental de Galtung es que las culturas y las estructuras violentas no se pueden solucionar mediante la violencia, pues ello llevaría a nuevas estructuras violentas y además reforzaría una cultura bélica. La forma de romper ese círculo vicioso es anteponer una cultura y una estructura de paz donde existan los mecanismos necesarios para solventar los conflictos por medios no violentos.

Estos elementos son claves para el abordaje de este estudio, y como fundamento para la propuesta de acciones para la atención, prevención y mitigación del *bullying*.

Por otra parte, la perspectiva sistémica que presenta Bronfenbrenner permite analizar la violencia en su complejidad, como consecuencia de la interacción persona-ambiente, generando y siendo resultado de cambios multidireccionales, multicontextuales y multiculturales. Así podemos entender que tanto la Violencia Escolar como en el *bullying* no pueden explicarse sólo por las características del agresor, de la víctima o del propio contexto escolar, sino que es el resultado de la interacción compleja entre estos y otros factores que surgen de los distintos contextos o subsistemas en que el individuo vive<sup>37</sup>.

En esta línea, las investigaciones de Ortega y colaboradores (2004) proponen que la violencia debe ser comprendida a partir del contexto en el que se genera, analizando los conflictos existentes en el mismo, sus formas de resolución y cómo se ha aprendido a alcanzar los logros personales, siendo la violencia escolar un fenómeno perverso que destruye la convivencia en los tres subsistemas propuestos por Ortega y Mora-Merchán (1996): el subsistema de los adultos responsables del procesos educativo, el subsistema docente-estudiante y el subsistema de los iguales.

Dado que es un estudio transversal con las características de la población seleccionada, no se considera el Cronosistema para el análisis.

5. Este abordaje permite explorar la relación entre los factores individuales y contextuales a partir de la consideración de la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento. De allí que es necesario analizar el MEeP (*bullying*)

---

<sup>37</sup> Tanto en la Violencia Escolar como en el *bullying* las influencias ambientales tienen un papel relevante, por lo que investigadores como Cairns y Cairns (1991), Espelage y Swearer (2004), Ortega y otros (2004) y Benbenishty y Astor (2005, 2008) adoptan perspectivas ecológicas para la explicación de estos fenómenos.

considerando los contextos individual (características personales que aumentan la probabilidad de ser víctima o perpetrador de actos de violencia, incluyendo aspectos como factores biológicos y de la historia personal que influyen su comportamiento), familiar (estructura, educación, religión, etnia, nacionalidad, modelaje), interpersonal (relación con grupo de pares), escolar (el efecto del clima escolar en el *bullying* y/o victimización, características estructurales y las políticas contra la violencia), y el contexto más amplio (el apoyo que puede brindar la comunidad para apoyar a o inhibir el *bullying*, y la posible influencia las normas y creencias en la asunción o inhibición frente a estos roles, la composición económica, social y política del país en su conjunto, los valores culturales sobre las relaciones entre personas, y en particular en el medio escolar, entre compañeros y compañeras) en los que este complejo fenómeno se genera.

Con el sustento teórico y las investigaciones pertinentes analizadas para esta investigación, se procederá a puntualizar en el siguiente apartado los aspectos a indagar y la forma de realizarlo.

### **3. El estudio y su método. *Bullying* en adolescentes: agresores, víctimas y testigos en interacción.**

#### **Planteamiento del problema de investigación**

##### **3.1 Propósito del estudio**

Luego de estudiar el desarrollo de las investigaciones respecto al tema *bullying* y su relación con violencia escolar, corresponde concretar el problema que guiará la investigación y los objetivos.

En los capítulos anteriores se ha evidenciado la importancia del abordaje del *bullying* como fenómeno individual, buscando factores, causas, atributos de víctima y agresor, e información estadística que permita cuantificar el problema, pero también la creciente importancia al componente grupal del fenómeno, en el que se investiga el sistema de roles implicados en las acciones de este tipo de violencia escolar.

La poca investigación sobre el *bullying* en Costa Rica incide (y refleja) la pobre atención que se le ha dado a esta problemática en el país, a pesar de su aumento y visibilización en el entorno social. El principal impacto de este hecho es la desatención a las situaciones concretas, el mal manejo de estas propiciando la revictimización por un lado y la impunidad por el otro, todo lo cual genera un ambiente hostil que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje y genera inseguridad y desconfianza en el sistema educativo, minando su credibilidad. Además, la mayoría de las recomendaciones que se brindan para la prevención, atención y mitigación de esta problemática no cuentan con referentes científicos nacionales sino que se desprenden de investigaciones y manuales realizados en otros contextos (generalmente de países desarrollados) de los que se asumen recomendaciones genéricas.

Por otra parte, a nivel nacional no se cuenta con un modelo definido para el abordaje del *bullying* y, dada la multiplicidad de marcos de referencia y conceptos asociados se limita la claridad conceptual y las posibilidades de abordaje y diferenciación con respecto a otros tipos de violencia escolar, así como la atención congruente de todos los involucrados. Esto se

evidencia en el protocolo para la atención de situaciones de violencia<sup>38</sup> para las instituciones educativas de secundaria, propuesto por el Programa Convivir del Ministerio de Educación Pública en junio 2012 (MEP, 2012) que incluye un protocolo específico para la atención del *bullying* y *cyberbullying*.

Para aportar a la comprensión y abordaje de estas situaciones se desarrolla un modelo<sup>39</sup> comprensivo de las conductas *bullying* basado en la literatura, que se confrontará con los datos cuantitativos y cualitativos de la población en estudio, para entender el fenómeno y sus manifestaciones concretas en adolescentes costarricenses. De esta forma se posibilita la identificación de características personales, grupales, familiares y/o institucionales del estudiantado que se asocien con este fenómeno. Estos modelos servirán de base empírica para el diseño y desarrollo de recomendaciones de acción e intervención ante el *bullying* en los colegios estudiados.

### 3.2 Problemas de investigación

A partir de los elementos señalados, las carencias y necesidades de datos identificadas sobre *bullying* en el país, se proponen los siguientes problemas de investigación

1. ¿Cuáles son las dimensiones que explican la emergencia y la ocurrencia del *bullying* en estudiantes de octavo año de dos colegios costarricenses de la provincia de Cartago?
2. ¿Qué pautas deben de considerarse para el desarrollo de una propuesta de protocolo para la prevención, atención y mitigación del *bullying* en esas instituciones?

Derivadas de estas interrogantes es necesario responder a

- 1.1 ¿Cuál es el modelo teórico-comprensivo que permite entender la dinámica del *bullying* en secundaria?
- 1.2 ¿Cuáles son las características del *bullying* percibidas en cada institución?

---

<sup>38</sup> En este protocolo se identifican como las principales formas de violencia en el entorno escolar a “la violencia física, psicológica, sexual, trato negligente, *bullying* o matonismo, situaciones de explotación sexual comercial o laboral, ciberviolencias, el ingreso y portación de armas, uso y tráfico de drogas” (MEP, 2012, p.6).

<sup>39</sup> Se propone como modelo por cuanto se realizará un esquema o diseño teórico del *bullying* para facilitar su comprensión y el estudio de su dinámica.



1.3 ¿Cuáles son los algunos de los aspectos que componen las dimensiones individual, grupal, familiar, institucional y de contexto relacionadas con conductas *bullying* en los colegios estudiados?

2.1 ¿Cuál es el papel percibido por los actores sobre la institución, el profesorado y equipo de apoyo académico en la detección y resolución del *bullying* en la institución?

2.2 ¿Cuáles son los lineamientos básicos para el desarrollo de un protocolo de prevención, detección y atención del *bullying* en los colegios estudiados?

### **Justificación de la investigación**

América Latina constituye una de las regiones más violentas y peligrosas del mundo (Chaux, 2012) y, según el IV Informe Estado de la Región 2011 (2012), Centroamérica se ha convertido en el territorio más violento de Latinoamérica por causas distintas al conflicto bélico. La tasa de homicidios en países como Guatemala, El Salvador, México y Venezuela se encuentran muy por encima del promedio mundial (OPS, 2007). Además, según la Organización Mundial de las Naciones Unidas (2006) la violencia, en los últimos años, se está presentando bajo nuevas formas en algunos de los países de la región latinoamericana: por ejemplo en Brasil se está orientando hacia el tráfico de drogas y el uso de armas de fuego; en Colombia se están incrementando los delitos contra el patrimonio, la extorsión y el secuestro, y disminuye el sicariato y la criminalidad con el narcotráfico.

En este contexto, entender la naturaleza y extensión de la exposición a la violencia en la niñez y la adolescencia, es esencial para combatir sus efectos pues, como indica Jensen (2009), comprender la violencia es el primer paso para superarla.

Se ha identificado en la literatura científica que el *bullying* es una forma específica de violencia escolar que genera un interés creciente por múltiples factores relacionados con:

- la visibilización que a través hechos cada vez más graves y sensibles han sido difundidos por los medios de comunicación (ver tabla 3.1);

- el incremento en su frecuencia (debido a denuncias o mayor conocimiento y/o atención por parte de las personas adultas involucrados) (Chaux, 2012; Ortega, Mora-Merchán & Jäger, 2007);
- la proporción de estudiantes violentos y la intensidad de sus actos de violencia se ha incrementado (Hanewinkel & Eichler, 1999, citados por Fuchs, 2009);
- el gran desconocimiento por parte de los adultos sobre este tema genera dificultades en su identificación e incrementa el riesgo de victimización secundaria o revictimización (Piñuel & Oñate, 2008);
- es un fenómeno que se incrementa y que comienza cada vez más temprano a pesar de las múltiples estrategias de atención (normativa, políticas, programas). Magendzo y Toledo (2007) señalan que ya se ha establecido que la intimidación existe en el jardín infantil y toma nuevas vertientes (tal es el caso del cyberbullying y el bullicidio);
- la relevancia el fenómeno del *bullying* se relaciona con la reproducción del ciclo de violencia y sus nocivos efectos para el desarrollo infantil y la calidad de vida escolar.

**Tabla 3.1.** Algunos de los casos de *bullying* y *cyberbullying* de mayor impacto mediático

Lugar	Fecha y particularidad	Situación
Estados Unidos, Littleton, Colorado	20 de abril de 1999  El hecho más violento y conocido a esa fecha.	Dos jóvenes de 17 y 18 años, armados con pistolas y bombas de fabricación casera, abrieron fuego en el Colegio de Columbine, matando a doce estudiantes y un profesor. Ambos atacantes se suicidaron tras los hechos. Una de las motivaciones principales fue la venganza por el <i>bullying</i> a que fueron sometidos.
Alemania, Turingia	26 de abril de 2002	17 personas, entre ellas doce estudiantes y maestros, perdieron la vida en el Liceo Gutenberg, en Erfurt a manos de un estudiante de 19 años. El agresor se suicidó después de los hechos.
Canadá, Québec	3 de noviembre 2002 14 de abril 2003 <i>The Star Wars Kid</i> , video viral.  Demanda por derecho	Un adolescente de 14 años y sobrepeso, se filmó a sí mismo imitando movimientos de pelea con un sable láser de la película <i>Star Wars</i> . El video fue descubierto, digitalizado y subido a las redes, de donde fue descargado por millones de usuarios en sólo unos días,

	a la privacidad y cibercacoso	<p>realizándose posteriormente una versión del vídeo en la que se agregaron efectos y música de la película.</p> <p>La familia del joven demandó a los estudiantes que filtraron el vídeo, ya que el joven abandonó el colegio y requirió tratamiento psiquiátrico por depresión, dadas las burlas y ofensas de que era objeto. Al final la demanda fue retirada y se llegó a un acuerdo económico.</p>
España, Hondarribia, Guipúzcoa, País Vasco	<p>21 de setiembre de 2004</p> <p>Impacto nacional y acciones consecuentes</p>	<p>Jokin Zebeiro se suicidó 4 días antes de cumplir 15 años, después de sufrir constantes agresiones por parte de compañeros del colegio, durante más de un año.</p> <p>Su muerte conmocionó a todo el país y cuestionó aspectos sociales, políticos y educativos.</p>
Argentina, Buenos Aires	<p>28 de setiembre de 2004</p> <p>(Primer caso identificado en América Latina)</p>	<p>Un estudiante argentino de 15 años mató con un arma de guerra a tres de sus compañeros e hirió a otros cinco en un colegio al sur de Buenos Aires. La motivación fue el rechazo y la burla a que era sometido.</p>
Colombia, Bogotá	<p>25 de agosto de 2009</p> <p>2014</p> <p>Primera condena a un agresor por un caso de matoneo</p>	<p>Una estudiante de 10º año y con 16 años de edad quedó en silla de ruedas a raíz de una caída provocada por uno de los estudiantes que la acosaban.</p> <p>Gracias a que estaba grabando la clase se obtuvo las pruebas necesarias para realizar las denuncias respectivas: a los estudiantes involucrados, a la enfermera por supuesta omisión de socorro, al rector por falsedad de la información y manipulación de testigos; a la profesora de la clase de Inteligencia Emocional por abandono del aula minutos antes de la agresión.</p> <p>En 2014 se condenó a un compañero de clase por lesiones culposas, debiendo cumplir un año de servicio comunitario.</p>
Estados Unidos, South Hadley, Massachusetts	<p>14 de enero de 2010</p> <p>Primer caso de <i>bullying</i> en la corte.</p>	<p>Phoebe Prince, fue acosada e intimidada durante varios meses por estudiantes de su nuevo colegio, debido a peleas con compañeras ocasionadas por una breve relación que tuvo con dos estudiantes mayores</p>

		<p>y populares. Luego de un día entero de acoso y burlas, Phoebe se suicidó.</p> <p>A pesar de que las autoridades del colegio estaban informados y no actuaron para enfrentar la situación.</p> <p>El 29 de marzo de 2010 se anunció que 6 adolescentes (2 varones y 4 mujeres) de <i>South Hadley High School</i> serían enjuiciados con cargos por delitos graves. En mayo 2011 se les declaró culpables.</p>
Brasil, Río de Janeiro.	7 de abril de 2011 Incidente más grave registrado en América Latina	<p>Un exalumno de una escuela en Río de Janeiro disparó y mató al menos a 11 personas e hirió a otras 18. Se suicidó posteriormente. Las motivaciones difundidas fueron el maltrato sufrido en su época escolar y problemas psiquiátricos.</p>
Australia, Sydney.	marzo del 2011  Video viral: <i>Happy Slapping</i> , la víctima se defiende	<p>Casey Heynes de 15 años, víctima de <i>bullying</i>, fue grabado con un teléfono mientras se defendía de las agresiones de un compañero. El video fue colgado en internet y se convirtió en viral (tendencia) rápidamente. Tuvo cobertura mediática nacional e internacional.</p>
Canadá, Port Coquitlam, Columbia Británica	10 de octubre de 2012  Video Mi historia: lucha, acoso e intimidación, suicidio y automutilación.	<p>Amanda Todd, adolescente canadiense de 15 años fue víctima de <i>bullying</i>, ciberacoso y sextorsión.</p> <p>El 7 de setiembre de 2012 publicó un video en el que, utilizando tarjetas didácticas, cuenta su historia como víctima por ser chantajeada, intimidada y agredida físicamente.</p> <p>Luego de múltiples intentos infructuosos de la familia Todd por salir del ciclo de violencia y escapar del acosador principal, Amanda se suicidó.</p>
Colombia, Bogotá	04 de agosto de 2014  <i>Bullying</i> homofóbico Bulicidio	<p>Sergio Urrego, estudiante colombiano de último año de secundaria, se suicidó el 04 de agosto de 2014 tras ser víctima de discriminación por su orientación sexual por las autoridades del colegio en donde estudiaba.</p>
Costa Rica, San José	17 de marzo del 2006	<p>Una alumna del Liceo Experimental Bilingüe de Moravia, fue atacada por 4 estudiantes, dos de las cuales le cortaron el rostro con un vidrio.</p>

Costa Rica	Febrero de 2012	Un adolescente colombiano refiere agresiones físicas y psicológicas; una niña de 13 años, afroamericana y con dificultades escolares, sufre de agresiones verbales y psicológicas.
Guanacaste, Costa Rica	Julio 2014 Primera sentencia contra el Estado	Adolescente de 12 años fue violentada de múltiples formas, reiterada e intencionalmente durante todo un ciclo lectivo, sin que el personal docente y administrativo del centro educativo atendiera el problema oportunamente aun cuando conocían de la situación. Primera sentencia contra el Estado por falta de atención de docentes y administrativos en un caso de <i>bullying</i>
Costa Rica, San José, Santa Ana	26 de setiembre 2014 Delito de difusión de pornografía en perjuicio de una persona menor de edad.	La Sección Penal Juvenil del Organismo de Investigación Judicial (OIJ) detuvo a dos adolescentes (mujer y hombre) de 14 y 16 años de edad respectivamente, como sospechosos de difundir imágenes de desnudos de una menor de 14 años, estudiante del mismo colegio quien al parecer, habría compartido fotos y videos suyos donde aparece desnuda y semidesnuda con el muchacho, con quien tenía una relación de noviazgo. Los dos detenidos al parecer subieron las fotografías de la joven a una página de Internet frecuentada en España por pedófilos. Por esto la alerta del caso la dio INTERPOL España, que informó a INTERPOL Costa Rica sobre la situación.
Guanacaste, Costa Rica	18 Noviembre 2014 <i>Happy slapping</i>	Un testigo filma y publica en <i>Facebook</i> un video 3 minutos de dos muchachas peleando en las afueras del colegio. El pleito se da porque una de las jovencitas le reclama a la otra sobre supuestos comentarios malintencionados y, al no obtener una respuesta, la arremete a golpes en su contra. Se informa a los estudiantes por mensajería telefónica y varios corren a ver lo qué estaba pasando.

*Nota:* Elaboración personal con base en información de medios de comunicación.

En Costa Rica las líneas de investigación en temas de violencia escolar y bullying son muy limitadas y recientes con respecto al desarrollo internacional, y se han focalizado en estudios exploratorios desarrollados por universidades costarricenses, datos recabados por los informes de Estado de la Educación del Programa Estado de la Nación, el aporte de algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en temas específicos (ciberbullying y programas de prevención por ejemplo). El Ministerio de Educación Pública cuenta con datos estadísticos sobre violencia escolar que reflejan un importante incremento en las denuncias en los últimos años y se esto ha dado origen al desarrollo de acciones desde el Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos (Programa CONVIVIR, creado según el Decreto Ejecutivo N° 36779-MEP del 19/09/2011) que incluyen la puesta en práctica desde octubre 2012, de los “Protocolos para la Vida y la Convivencia”, herramientas de apoyo para la dirección, equipo docente y de orientación de las instituciones educativas. Estos cinco protocolos incluyen un protocolo integrado para la atención de situaciones de violencia en los centros educativos de secundaria, además de cuatro protocolos específicos referidos a la violencia física, psicológica y sexual; el acoso, matonismo o *bullying* y el *cyberbullying*; el uso y tráfico de drogas; la portación y uso de armas.

Así, las investigaciones y estadísticas han demostrado que la violencia escolar y el *bullying*, como su manifestación más importante, están presentes en las instituciones educativas del país. Los altos índices reportados en las investigaciones analizadas, son consistentes y están a igual nivel que el de países como Turquía y Estados Unidos (Cabezas, 2007, 2013), encontrándose además indicadores de diferencias por género en las manifestaciones del *bullying* (Cabezas, 2007).

Por otra parte, al no existir una legislación que permita atender y reprimir estos actos en personas menores de edad que se tornan cada vez más agresivos y desafiantes para los grupos sociales, y al no abordarse el problema con una intervención inmediata, la escalada tiende a ir en aumento alcanzando niveles difíciles de manejar por los docentes, padres y otras figuras de autoridad.

En este marco, el estudio propuesto busca profundizar en la violencia escolar interpersonal que se evidencia en acciones como el *bullying*, pues parece que hay algo de fondo que no se ha atendido o que no se ha hecho adecuada y/u oportunamente y que puede estar asociado con

temas culturales, tanto a nivel social como organizacional. El impacto de este tipo de conductas afectan no solo el ámbito personal y familiar, sino también institucional (en tanto ámbito de convivencia) y al sistema educativo en general, siendo necesario el análisis multivariado que permita identificar variables predictoras del *bullying*, entre otros datos importantes, con análisis complejo y más enriquecedor.

Así, para abordar el tema del *bullying*, es necesario asumir un modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979, 2005) que permita considerar variables individuales, grupales, institucionales, familiares y contextuales a partir de la identificación de las características de las conductas en estudio que cumplan con los criterios para asumirse como *bullying*.

El proponer un modelo comprensivo y fortalecerlo con un análisis multivariado permite brindar herramientas al equipo docente y de apoyo académico para la prevención y enfrentamiento de conductas *bullying*. Son los adultos quienes se constituyen en importantes recursos de apoyo para las víctimas, y pueden propiciar conductas alternativas tanto para los agresores como para los testigos.

Siguiendo a Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich (2009), Kühne (2005) y Stachowiak (1973), se asume que un modelo es una proyección o representación simbólica de una parte de la realidad que funciona como un *facilitador* para la comprensión del mundo real. Esto implica que un modelo:

1. es una imagen limitada de la realidad en tanto simplificación o sustituto similar a lo que representa, que posibilita la accesibilidad y mejor comprensión y estudio de los sistemas en el mundo real;
2. su propósito es explicar y predecir fenómenos a partir de la “captura de manera simplificada algunos elementos centrales -elegidos según una determinada mirada *intencionada*- y que pasa por alto los detalles a fin de permitir un acercamiento más sencillo al entendimiento y la manipulación de lo que se está modelizando” (Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich, 2009, p. 42). Es decir, un modelo no reproduce todos los atributos del sistema original: los atributos que son modelados dependen del creador del modelo o el usuario del modelo y en los atributos en los cuales estén interesados. En este sentido Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich (2009) señalan que los científicos y científicas

trabajan con re-presentaciones ("reemplazos en ausencia") del sistema que solo retienen algunos elementos esenciales de interés;

3. cada modelo es utilizado por su creador o el usuario durante un determinado período de tiempo, para servir a un propósito determinado y se utiliza en un contexto determinado. La asignación de la modelo a su sistema original por lo tanto, es siempre afectada por las preguntas ¿Para quién es el modelo? ¿Para qué es el modelo? ¿Por qué ha sido creado el modelo? (Stachowiak, 1973). Esto significa, que los modelos no son sólo modelos *de* algo, sino también modelos *para* algo, en un determinado período de tiempo. Por lo tanto, para entender un modelo hay que conocer también el contexto en el que ha sido creado;
4. dado que un modelo es el acercamiento a una parte de la realidad concreta, es inherentemente inexacto. Por esto debe ser sometido a análisis para ser revisado o abandonado si lo propuesto no es congruente con los datos obtenidos. Debe clarificarse el contexto y delimitación del modelo, señalando su rango de aplicabilidad.

En el caso de la investigación en estudio y la propuesta de modelo, su punto de partida es la investigación teórica realizada y su ajuste a partir del análisis cuantitativo y cualitativo. Así se espera explicar las conductas *bullying* en instituciones de educación secundaria, especificando la estructura sistémica subyacente desde una perspectiva ecológica.

Dado que las acciones de prevención, atención y mitigación deben ser integradas y sistematizadas dentro de la institución educativa, se propone la identificación de los aspectos generales para el desarrollo de acciones que orienten los procedimientos y líneas de trabajo para la respuesta adecuada a este tipo de situaciones.

Se trata de aportar así en el conocimiento de esta problemática, generando insumos básicos para la sensibilización, concientización y la toma de decisiones institucionales y ministeriales que permitan prevenir, atender y mitigar las situaciones de *bullying* en instituciones de educación secundaria. Además el desarrollo de un instrumento de medición específico podrá aportar al mapeo de riesgos en diferentes niveles de cada institución, y a la identificación de estudiantes en situaciones de riesgo específico o con características probables de vulnerabilidad.



## Objetivos

Bajo este planteamiento, se proponen los siguientes objetivos como guías de la investigación:

### Objetivos Generales

1. Determinar el modelo teórico-comprensivo que permite entender la dinámica del *bullying* en dos colegios costarricenses de la provincia de Cartago.
2. Desarrollar pautas para la elaboración de una propuesta de protocolo para la prevención, atención y mitigación del *bullying*, dirigida a educadores, profesionales de apoyo académico y personal directivo de esas instituciones.

### Objetivos Específicos

- 1.1 Definir un modelo teórico que permita el abordaje de la dinámica del *bullying* en dos colegios costarricenses de la provincia de Cartago.
- 1.2 Analizar las percepciones sobre la dinámica *bullying* de la comunidad educativa de 8º año de dos colegios de la ciudad de Cartago.
- 1.3 Establecer componentes de las dimensiones personal, grupal y familiar del estudiantado e institucional y de contexto vinculadas con las conductas *bullying* en los colegios estudiados.
  
- 2.1 Identificar las percepciones y reacciones ante el *bullying* de estudiantes, padres de familia, docentes, personal de apoyo académico y directores como insumo para el desarrollo de una propuesta de protocolo.
- 2.2. Establecer líneas de acción para la prevención, atención y mitigación de *bullying* en los colegios estudiados, dirigida a sus educadores, profesionales de apoyo académico y personal directivo.

## Método

### 3.3 Tipo de investigación y diseño

Esta es una investigación aplicada desde un enfoque mixto explicativo, con un diseño secuencial de estatus cuantitativo dominante.

Se considera una investigación aplicada puesto que se procura generar nuevos conocimientos a partir de la determinación de posibles usos para los hallazgos de la investigación básica o determinar nuevos métodos o vías de logro de un objetivo práctico específico para la resolución de problemas particulares. Así se le da una forma operacional a las ideas (OECD, 2002, pp. 30, 78, 80, 81).

Se optó por un enfoque mixto con un diseño secuencial explicativo (*Sequential Explanatory Design*) de estatus cuantitativo dominante (Creswell, 2003, Creswell & Plano-Clark, 2007) por cuanto permite integrar, en un mismo estudio metodologías cuantitativas y cualitativas (ver figura 3.1), con varios propósitos:

1. que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio a partir de la recopilación de la información de los diferentes actores sobre el tema en estudio de forma cuantitativa, profundizando desde el abordaje cualitativo;
2. la búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados sobre el fenómeno en estudio;
3. examinar las diferentes facetas del fenómeno del bullying y la búsqueda de elaboración, ejemplificación, mejora, y aclaración de las conclusiones;
4. tratar de identificar paradojas, contradicciones, nuevas perspectivas sobre el bullying.

**Figura 3.1.** Diseño de investigación explicativo Cuanti-cuali secuencial

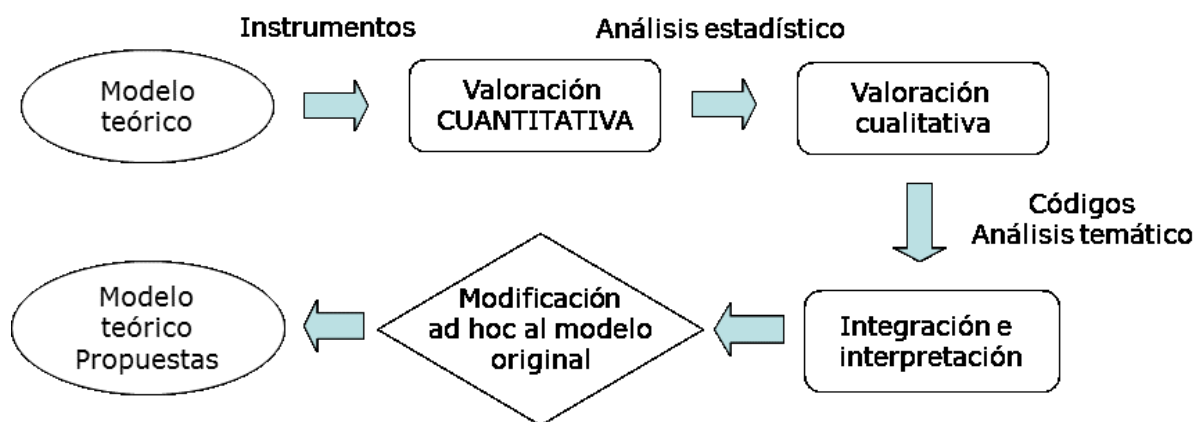


*Nota:* Elaboración propia con base en Creswel, 2003, 2011.

A partir de la investigación y análisis documental se construyó un modelo teórico que definió dos dimensiones en la investigación: las conductas *bullying* y las influencias ambientales.

Siguiendo el modelo de medición por fases (ver figura 3.2) que guía el estudio, se desarrolló un instrumento para la recolección de datos cuantitativos, se censó a estudiantes y docentes de 8° año de los colegios seleccionados analizándose la información con el paquete estadístico SPSS 20. En la segunda fase, y basado en los datos cuantitativos, se construyó un instrumento para la profundización de información clave, seguido de la colecta y análisis de datos cualitativos con el programa Atlas.Ti 6.1, integrándose e interpretándose en un tercer momento del proceso (Creswell, 2011). Por último se procedió a la integración de la información, la revisión y ajuste del modelo teórico original y el desarrollo de las recomendaciones pertinentes, tal como se visualiza en la figura 3.2.

**Figura 3.2.** Modelo de medición por fases



*Nota:* Elaboración propia.

Se realizó una única medición cuantitativa en junio de 2013 y se ejecutó la fase cualitativa en noviembre del mismo año. El procedimiento correspondiente a cada uno de los abordajes se desglosa en una sección posterior.

### 3.4 Fase cuantitativa

**Participantes.** En la fase cuantitativa se realizó un censo con dos poblaciones de estudio: todos los estudiantes de octavo año matriculados en cada colegio y la totalidad del equipo docente de ese nivel. La participación en el estudio fue completamente voluntaria y anónima. La recolección de datos la realizó la investigadora con el apoyo de un asistente.

Según los datos aportados por las instituciones en esa fase la población total por atender era de 595 estudiantes y 42 docentes (ver tabla 3.2). Los estudiantes estaban organizados en 3 grupos o secciones en el colegio privado y en 16 en el público. Sin embargo se obtuvo información de 515 casos, de los cuales 423 provienen de un colegio público y 92 de uno privado, mientras que de docentes se obtuvo 22 participaciones. Esto equivale un total de datos recabados del 87% de estudiantes y del 52% de docentes.

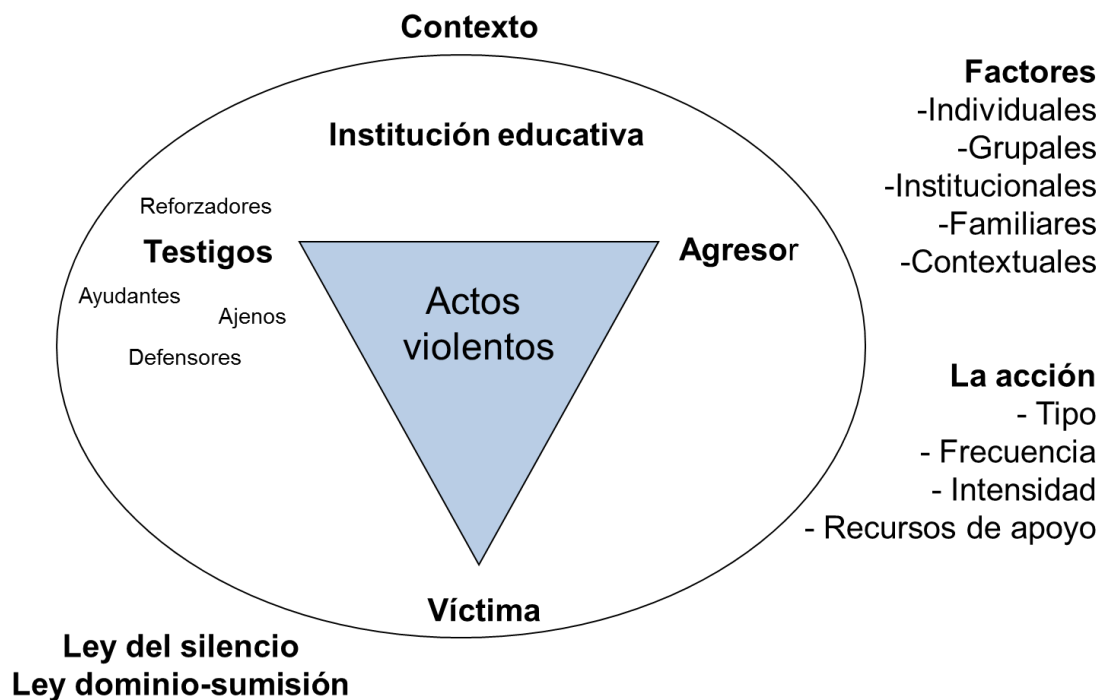
**Tabla 3.2.** Población del estudio, fase cuantitativa

	Colegio público		Colegio privado		Total	
	Esperado	Obtenido	Esperado	Obtenido	Esperado	Obtenido
Estudiantes	505	423	92	92	595	515
Docentes	36	18	9	4	42	22

*Nota:* Elaboración propia.

**Modelo teórico.** En congruencia con la investigación teórica realizada, y tal como se visualiza en la figura 3.2, se propuso un primer modelo teórico-comprensivo sobre el *bullying*, a partir del cual se desarrollaron los instrumentos utilizados.

**Figura 3.3.** Modelo teórico-comprensivo de base



*Nota:* Elaboración propia.

En esta propuesta se integran cuatro elementos clave: las influencias ambientales que inciden en la situación, desglosados en los factores contextual, institucional, familiar, grupal y personal; los actores que intervienen, el tipo de acción y sus características y dos elementos que influyen en su invisibilidad, las leyes del silencio y de dominio-sumisión.

A partir de la elaboración teórica se construyó un cuestionario de autoaplicación que realizaron estudiantes y docentes de octavo año en un solo momento y en un tiempo único (transeccional o transversal).

**Estrategia de acceso a la población.** Una vez desarrollado y probado el instrumento para estudiantes y docentes, se realizaron las negociaciones de entrada a cada una de las instituciones seleccionadas y, una vez obtenidas las autorizaciones correspondientes de la dirección de cada centro, se realizaron dos acciones: una reunión con docentes para explicar

los objetivos, importancia y alcance del estudio en el que se les solicita participar, e información de la misma a padres de familia mediante boletines institucionales, solicitando indicar su desacuerdo con la participación de su hijo o hija.

Se coordinó con los docentes de Tecnología Informática para aplicar el instrumento de estudiantes en su tiempo de clase como una actividad didáctica, dado que fue realizado en línea (con *Limesurvey*<sup>40</sup>). Con cada grupo se realizó una introducción a la actividad, se solicitó la participación (que en todos los casos fue voluntaria, anónima y supervisada por la investigadora y el apoyo de un asistente previamente entrenado) y se brindaron las instrucciones para la realización y el acompañamiento correspondiente durante la ejecución.

La aplicación del instrumento para docentes fue en grupo y en horario laboral, en el mismo laboratorio de Tecnología Informática. La convocatoria fue mediante memorándum de la dirección académica, elaborado en conjunto con la investigadora. Dado que la ejecución era en línea, se brindó además la opción de realizarlo individualmente en un plazo definido, dando acceso a contacto electrónico directo con la investigadora para aclarar dudas.

Los datos recopilados fueron analizados y se revisó el modelo propuesto para hacer los ajustes necesarios y definir las líneas de profundización del instrumento cualitativo.

**Definición operativa y conceptual de las variables.** Se consideró como variable dependiente Conductas *bullying*, y las variables independientes se integraron en las dimensiones individual, grupal, familiar e institucional, tal como se detalla en la tabla 3.3.

---

<sup>40</sup> *LimeSurvey* es una herramienta para la aplicación de encuestas en línea, desarrollada utilizando software libre (lenguaje PHP y SGBD PostgreSQL o MSSQL). Fue construida en 2003 por un australiano, y trasladada a un alemán en 2007, período en el que se le cambia el nombre al actual. Esta utilidad brinda la posibilidad a usuarios sin conocimientos de programación el desarrollo, publicación y recolección de respuestas de sus encuestas (Manual de *LimeSurvey*, en <http://manual.limesurvey.org>).

**Tabla 3.3.** Matriz operativa de variables dependiente e independientes.

Definición sustantiva	Definición operativa	Variables e indicadores	Niveles de medición
<b>V. Dependiente</b>			
	<p>Conductas <i>Bullying</i>: son acciones agresivas de carácter físico, verbal, social, psicológico, sexual o combinaciones de estas, en el ámbito escolar o a partir de este, con la intención de causar daño a la otra persona. Se caracterizan por la reiteración y la sistematicidad con que se ejecutan (Carozzo, 2012, 2013; Chaux, 2012; Mejía, 2013; Olweus, 1994; Oñate y Piñuel, 2005; Defensor del Pueblo, 2007)</p>	<p>Respuestas de la escala de Testigo (q5)                      Respuesta de la escala de Víctima (q10)                      Respuesta de la escala de Agresor (q23)</p>	<p>Escala tipo Likert de 43 ítems relativos a agresión específica (social o relacional, psicológica, sexual) y general (física o verbal)</p>
<b>V. Independientes</b>			
<b>Nivel Individual</b>			
Son algunas de las características personales de los estudiantes participantes	Valores absolutos y porcentuales de los ítems sobre edad, sexo, edad, apariencia física (estatura y peso), nacionalidad, enfermedades, rendimiento escolar (promedio de notas en 5 materias y repitencia).	Sexo (q32)	Variable nominal, dicotómica, codificada 0=masculino, 1=femenino.
		Edad en años cumplidos (q33)	Variable nominal, continua
		Apariencia física: estatura (q34), peso (q35)	Variable ordinal, politómica, codificada 1=mayor, 2=igual, 3=menor.
		Nacionalidad (q42)	Variable nominal, dicotómica, codificada 0=otro país, 1=Costa Rica.
		Enfermedades u otra condición de salud que requiere atención constante, (q46)	Variable nominal, dicotómica, codificada 0=no, 1=si.

		Rendimiento escolar: promedio general de notas del primer trimestre 2013 en Español, Ciencias, Estudios Sociales, Matemática e Inglés (q37) Repitencia en 7° y/u 8° año (q39)	Variable nominal, continua Variable nominal, dicotómica, codificada 0=no, 1=si
<b>Nivel Grupal</b>			
Son aspectos referidos a la relación con el otro en el contexto educativo, focalizado en los pares inmediatos (compañeros de sección)	Valores absolutos y porcentuales de los ítems referidos al agrado con el grupo de compañerxs y valoración de su la relación con pares, compañía o no durante la agresión y acciones de los testigxs, aspectos negativos en el aula.	Agrado por grupo de compañerxs (q3_2)	Variable nominal, continua.
		Relación con pares (q8) Bien con amigos. Bien, con nadie en especial. Bien con pocos amigos. No muy bien, casi sin amigos. Mala relación. Sin amigos	Variable nominal, politómica, codificada 0=no, 1=si
		Con quien estaba víctima (q18)	Variable nominal, politómica, codificada 0=no, 1=si
		Actuación de otros ante agresión Según víctima (q19) Según agresor (q27)	Variable nominal, dicotómica, codificada 0=no, 1=si
		Situaciones que afectan el ambiente del aula (q2)	Variable nominal, politómica, codificada 0=no, 1=si.
<b>Nivel Familiar</b>			
Refiere a condiciones del ámbito familiar del estudiante participante en el estudio	Valores absolutos y porcentuales de los ítems referidos a la nacionalidad de padre y madre, composición del hogar,	Nacionalidad papá y mamá (paisnaciopapa, paisnaciomama)	Variable nominal, dicotómica, codificada 0=otro país, 1=Costa Rica.



	escolaridad y ocupación de padre y madre, persona que aporta el ingreso principal al hogar.	Composición del hogar (40): nuclear con hijos, nuclear con hijo único, nueva familia hijo único, nueva familia con hijos, uniparental papá, uniparental mamá, familia extendida	Variable nominal, politómica, codificada 0=no, 1=si.
		Ocupación padre y madre (INEC, 2000-2004) (q43): 1. Nivel directivo de la administración pública y de las empresas privadas; 2. Nivel profesional, científico e intelectual; 3. Nivel técnico o profesional medio; 4. Apoyo administrativo; 5. Venta de locales y de prestación de servicios directos a personas; 6. Ocupaciones calificadas agropecuarias, agrícolas y pesqueras; 7. Ocupaciones calificadas de la producción artesanal, la construcción, la mecánica y artes mecánicas, las artes gráficas y la industria manufacturera; 8. Ocupaciones de montaje y de operación de instalaciones y máquinas; 9. Ocupaciones no calificadas	Variable nominal, politómica, codificada 0=no, 1=si.
		Ingreso principal al hogar (q44)	Variable nominal, politómica, codificada 0=no, 1=si.
		Escolaridad papá y mamá (q45)	Variable nominal, politómica, codificada 0=no, 1=si.
<b>Nivel institucional</b>			
Son condiciones del centro educativo que pueden incidir en la dinámica <i>bullying</i> .	Valores absolutos y porcentuales de los ítemes referidos a tipo de colegio, percepción del ambiente en el colegio y agrado de pertenecer a la institución.	Tipo de colegio (q47)	Variable nominal, dicotómica, codificada 0=privado, 1=público.

	Ambiente en el colegio (q1)	Variable nominal, politómica, codificada 0=privado, 1=público.
	Agrado con el colegio (q3_1)	Variable nominal, continua.

*Nota:* Elaboración propia.

**Descripción de los instrumentos.** Señalan Sánchez y Ortega (en Ortega, 2010, p.61) que “los instrumentos de autoinforme son más adecuados para obtener estimaciones generales de la prevalencia del fenómeno (del *bullying*) y sus características”. Por esto se diseñaron y utilizaron dos instrumentos de autoadministración para la recolección de la información de interés; uno para estudiantes y otro para docentes (ver apéndices 3.1 y 3.2).

El procedimiento utilizado para la construcción de los instrumentos implicó:

- **Estructura conceptual:** Análisis documental de diversas publicaciones relacionadas a la temática y la metodología utilizada para la recopilación de información para definir el marco referencial. Además se revisaron los instrumentos utilizados en investigaciones similares: Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, para Secundaria (CIMEI) (Ortega, Mora-Merchán & Mora, s.f.), Cuestionario Defensor del Pueblo–UNICEF (1999, 2007), Test de evaluación de la agresividad entre escolares (Bull-S) (Cerezo, 2004), Test Acoso y Violencia Escolar (AVE) (Piñuel & Oñate, 2006), Cuestionario Autoaplicado (Cabezas, 2007) y la Encuesta de Convivencia Escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas & Alcaldía de Bogotá, 2011). Con esto se definieron las dimensiones a abordar.

El cuestionario para estudiantes se organizó en los siguientes bloques:

- Lo que ocurre en el colegio, visto como espectador o espectadora.
- Relaciones sociales y sentimientos negativos vividos por el/la estudiante en el colegio.
- Características de quien agrede.
- Recursos de apoyo.
- El/la estudiante como agresor/a.
- Información personal.

El cuestionario para docentes indaga sobre diferentes aspectos:

- Caracterización de la institución y grado de satisfacción laboral.
  - Caracterización de los estudiantes.
  - Manejo del conflicto en la institución y en el aula.
  - Sobre conductas bullying identificadas en el colegio y en el aula.
  - Sobre los actores: víctimas, agresores y otros participantes. Atribuciones causales de las agresiones (creencias sobre bullying)
  - Recursos de apoyo.
  - Información personal.
- Elaboración de ítems y diseño del instrumento. Definición de tipos de escalas (Likert). Construcción de una versión preliminar del instrumento.
  - Validación y pilotaje
  - Ajustes y aplicación

### **Estrategia para la validación de cuestionarios.**

- Análisis de la validez ecológica (ecological validity, Bronfenbrenner, 1979)<sup>41</sup> mediante juicio de expertos, referido al tema y los ítems (valoración de la claridad semántica, corrección sintáctica y congruencia de cada ítem con el constructo teórico que pretende medir, su calidad y pertinencia).
- Realización de pruebas piloto en dos instituciones con características similares a las del estudio (mayo 2013) para analizar el proceso de respuesta a partir de las respuestas individuales a la prueba. Se contó con la participación de 7 estudiantes de octavo año de diferente grupo y escogidos al azar, y 3 docentes que fueron informados del propósito de la investigación y se les solicitó su participación garantizando el anonimato.
- Ajustes al instrumento: a partir de los aportes brindados y los datos obtenidos, se realizaron las adecuaciones correspondientes. Entre las principales se incluyen aspectos de redacción,

---

<sup>41</sup> “La validez ecológica se refiere a la medida en la que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene las propiedades que el investigador piensa o supone que tiene... se cuestiona en cuanto aparece una discrepancia entre la percepción de la situación en la investigación, por parte del sujeto, y las condiciones ambientales que el investigador intenta o supone. Esto significa que (...) en toda indagación científica sobre la conducta y desarrollos humanos...se tenga en cuenta el modo en que los sujetos del estudio percibieron e interpretaron la situación de la investigación”. Bronfenbrenner, 1979, p.49. Se refiere entonces a la invariancia de un constructo en la vida real.

mejora del encuadre, la redistribución de bloques para valorar los diferentes actores (testigos, víctimas y agresores), ajustes en la escala de conductas bullying, redefinición del marco temporal utilizado y rendimiento académico en números (nota obtenida) para 5 materias básicas (Español, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias e Inglés).

De esta forma el instrumento para estudiantes se replanteó en 5 bloques:

- Sobre el ambiente en el colegio y en el aula.
- Experiencias como testigo.
- Experiencias como víctima
- Experiencias como agresor
- Información personal.

Las dimensiones de análisis son: ambiente escolar y relación con pares, experiencias en condición de actor (testigo, víctima y/o agresor), emociones asociadas (reacciones), causas y acciones, recursos de apoyo (pares y docentes), características personales y familiares.

Por su parte el cuestionario para docentes se reestructuró en 6 bloques, referidos a:

- el ambiente en el colegio
- el ambiente en el aula.
- conductas de matoneo entre estudiantes
- recursos de apoyo
- posibilidades de acción
- Información personal.

Las dimensiones de análisis son: ambiente, dinámica bullying, recursos de apoyo (pares y docentes), reacciones, características personales.

**Estrategia para el análisis de los datos.** Para el análisis de los datos de la fase cuantitativa se utiliza el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para el entorno Windows, en su versión 20 y, basado en Tabachnick y Fidell (2007) se ejecutó en cinco fases:

1. Limpieza de datos (*data screening*): es la verificación de limpieza y normalidad de la base de datos, considerando que los datos recolectados no tengan errores de captura.
2. Análisis de valores perdidos con SPSS-MVA (*Missing Value Analysis*): se realiza el cálculo del porcentaje de datos faltantes por cada ítem. Se trata de evitar así la varianza aleatoria de los datos, controlando la exactitud de los datos de entrada
3. Análisis de validez y confiabilidad

La validez estructural fue investigada aplicando un análisis de componentes principales, con rotaciones varimax; la prueba Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett fueron usadas para determinar si la matriz de correlaciones era apta para conducir el análisis de reducción de datos (coeficiente KMO mayor a 0.5 y significancia de Bartlett menor a 0.05).

Por otro lado, para determinar la confiabilidad o consistencia interna de las escalas se hizo el cálculo del Alfa de Cronbach que reflejó una adecuada consistencia interna de los instrumentos, dado que se obtuvieron valores de Alfa de Cronbach entre 0.97 y 0.7 como valores máximos para estudiantes y docentes respectivamente, y valores mínimos de 0.436 en estudiantes y 0, 06 en el instrumento para docentes.

La escala central del instrumento, conductas *bullying* (CB) compuesta por 43 ítems que abarcan cinco formas de agresión, presentó un Alfa de Cronbach de 0,95 a 0,96 para los tres actores (testigo, víctima y agresor) y de 0.8 para los docentes, lo cual la define como una escala de muy alta fiabilidad. Otras escalas: causas presenta valores de 0.74 (testigo) y 0.84 (agresor); emociones asociadas 0.7 en ambos casos.

**Tabla 3.4.** Confiabilidad para cuestionario Estudiantes

<b>Pregunta</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Escala CB Testigos (p5)	0.95
Emociones asociadas Testigo (p6)	0.7
Causas Testigo (p7)	0.7
Escala CB Víctima (p10)	0.95
Emociones asociadas Víctima (p11)	0.8
Causas Víctima (p12)	0.8
Escala CB Agresor (p23)	0.96
Causas Agresor (p25)	0.8
Emociones Agresor (p26)	0.7

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos.

**Tabla 3.5.** Confiabilidad para cuestionario Docentes

<b>Pregunta</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Ambiente laboral (p1)	0.8
Situaciones en el centro educativo (p3)	0.86
Normativa institucional (p4)	0.8
Acciones disciplinarias en el último mes (p7)	0.3
Ambiente en el aula (p8)	0.67
Mitos y estereotipos (p12)	0.06
Escala CB (p 13)	0.8
Quien (p14)	0.76
Sexo agresor (p15)	0.97
Lugar de la agresión (p.16)	0.9
Acciones (p22)	0.7

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos.

4. Recodificación de variables

Dada la gran cantidad de datos y después de la revisión general, se procedió a recodificar variables como dicotómicas para un mejor manejo de la información y para los análisis posteriores.

5. Como técnica de reducción de datos de estudiantes se utilizó el Análisis Factorial para identificar las variables o atributos subyacentes al conjunto de variables superficiales, y entender la variabilidad (varianza) de las últimas así como las correlaciones entre ellas (Catena, Ramos & Trujillo, 2003) en tres de los temas investigados: conductas *bullying*, causas percibidas y emociones asociadas, según actor.

Siguiendo a Catena y colaboradores (2003) se parte de que un la investigación es posible distinguir entre dos tipos de variables: superficiales u observadas y latentes. El principal propósito del análisis factorial como técnica estadística multivariante, es sintetizar las interrelaciones observadas (superficiales) entre un conjunto de variables a un conjunto menor de variables no observadas o subyacentes, asumiendo que se identificará una relación de causalidad entre factores y variables superficiales u observadas a partir de la agrupación de variables superficiales que correlacionan alto entre sí puesto que se supone que dependen de una misma variable latente.

Así se identificaron el número mínimo de dimensiones que explican el máximo de información contenida en los datos mediante un análisis de componentes principales

con método de rotación Varimax (Varianza máxima) con la medida de adecuación de la muestra KMO, propuesta por Kaiser, Meyer y Olkin<sup>42</sup>.

Se realizó un **análisis exploratorio** que se caracteriza porque no se conocen a priori el número de factores y es en la aplicación empírica donde se determina este número. Se asume que los factores son una explicación de las variables superficiales; la existencia de factores explica, por lo menos en parte, la variabilidad (varianza) de las variables superficiales y las correlaciones entre ellas en tanto que según Catena y colaboradores (2003):

- a. Cada factor puede influir en una o más variables superficiales
- b. Distintos factores influyen en variables superficiales diferentes
- c. Las diferencias observadas entre individuos en una misma variable superficial, la variabilidad de esta, dependen al menos parcialmente de las diferencias entre ellos en el factor.
- d. Dos variables superficiales que sean influidas por un mismo factor deben tener una alta correlación

Estos autores también proponen que el Análisis Factorial consta de cuatro fases características (incorporadas en la figura 3.4 y que se obtuvieron con el programa SPSS.20):

- a. el cálculo de una matriz capaz de expresar la variabilidad conjunta de todas las variables superficiales medidas. La matriz de correlación refleja las *comunalidades* de una variable, entendida como la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Esta matriz presenta dos elementos: el valor inicial (comunalidades asignadas inicialmente a las variables) y el de extracción (las comunalidades reproducidas por la solución factorial). En el SPSS 20 se indica que para llegar a al valor de extracción se utiliza el método de *componentes principales* en el que se asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada, y por eso todas las comunalidades iniciales son iguales a 1.

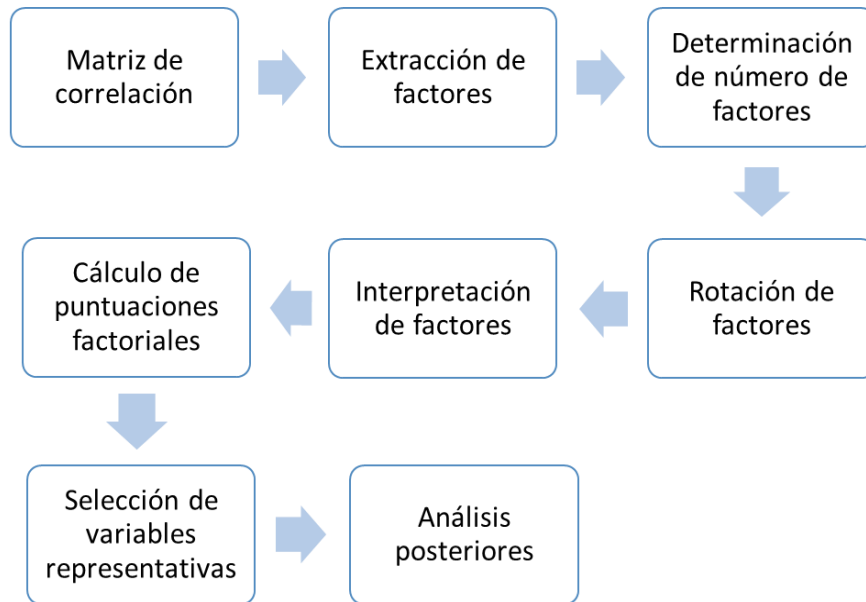
---

<sup>42</sup> KMO es un índice que toma valores entre 0 y 1 y que se utiliza para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial.

- b. La tabla de porcentajes de varianza explicada: ofrece un listado de los *autovalores* o valores propios (*Eigenvalues*) de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos. Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que está explicada por cada factor y se extraen tantos factores como autovalores mayores que 1 tiene la matriz resultante. Con esta información se define el número idóneo de factores que deben extraerse.
- c. La extracción del número óptimo de factores (matriz factorial no rotada) presenta la solución factorial propiamente dicha. Aquí se encuentran las correlaciones entre las variables originales o saturaciones y cada uno de los factores, y se ajusta al método de extracción elegido (que en este caso es el de componentes principales, utilizado en el SPSS). Cuanto mayor varianza explique un factor, mayor es su importancia en la solución obtenida.
- d. La rotación de la solución para facilitar su interpretación al eliminar las correlaciones negativas importantes y reducir el número de correlaciones de cada ítem en los diversos factores. Esta rotación puede ser ortogonal u oblicua y permite la cercanía de cada variable superficial a cada factor, sin que el tipo de rotación altere la estructura de la solución (Catena et al, 2003; Pérez & Medrano, 2010). Indica qué variables y cuánto saturan (correlacionan) en cada uno de los factores encontrados. La saturación representa el peso, la importancia de la variable dentro del componente o dimensión.



**Figura 3.4.** Pasos seguidos en la realización del Análisis Factorial



*Nota:* Elaboración propia, con base en Catena y colaboradores (2003) y Tabachnick y Fidel (2007)

Para la interpretación de los factores se procedió a

1. Ordenar la información;
2. Realizar una primera valoración;
3. Identificar las variables cuyas correlaciones con el factor son las más elevadas en valor absoluto;
4. Eliminar las cargas factoriales bajas. El criterio para seleccionar los componentes de los factores fue un peso factorial mínimo de 0,6 (Catena et al., op.cit., p.131) a excepción del factor Emociones-Testigo que fue de 0,5 para poder incluir uno de los factores.

Así, los ítems que fueron eliminados debido al bajo valor de saturación que presentaban se presentan en las tablas 3.6, 3.7, 3.8 y 3.9:

**Tabla 3.6.** Número de ítems eliminados para Análisis Factorial

	Testigos	Víctimas	Agresores.
Escala Conductas <i>bullying</i>	19	14	6
Causas	8	6	3
Emociones	3	2	3

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Tabla 3.7.** Ítems eliminados en la escala de conductas *bullying* para análisis factorial

Item	Tipo de violencia	Testigo	Víctima	Agresor
1. Le roban sus cosas	Violencia física			
13. Le empujan		✓		✓
15. Le esconden las cosas u objetos personales		✓		✓
17. Le hacen gestos de burla o desprecio			✓	✓
29. Le pegan o golpean		✓		
31. Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio				
32. Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)				
34. Le sujetan/inmovilizan		✓		
6. Le acusan de cosas que no ha dicho o hecho	Violencia Psicológica	✓		
7. Le amenazan con "divulgar secretos"		✓		
8. Le amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma similar)				
9. Le amenazan sólo para meter miedo/intimidar		✓	✓	
10. Le critican por todo lo que hace		✓		
24. Le molestan por su apariencia física				
25. Le molestan por su forma de hablar			✓	✓
26. Le molestan por su forma de ser			✓	
28. Le obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar sus apuntes de clase, por ejemplo)				
3. Cuentan mentiras sobre él/ella	Violencia Social o relacional	✓		
4. Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella				
5. Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal frente a los demás		✓		
12. Le dicen a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen		✓	✓	
19. Le ignoran o lo aíslan		✓	✓	
20. Le imitan para burlarse			✓	
30. Le ponen en ridículo ante los demás			✓	
35. No le dejan hablar, le callan o le ignoran	✓	✓	✓	
36. No le dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo				
37. No le hablan				
40. Se ríen cuando se equivoca		✓		
22. Le levantan o quitan la ropa	Violencia Sexual			
23. Le molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)		✓		
27. Lo obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.				
33. Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o manoseos) sin su consentimiento		✓	✓	
42. Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual sin que lo deseara				
43. Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)				
2. Cambian el significado de lo que dice	Violencia Verbal	✓	✓	
11. Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan				
14. Le envían mensajes electrónicos ofensivos				
16. Le gritan cuando está solo o frente a otras personas		✓	✓	
18. Le hacen llamadas telefónicas anónimas				
21. Le insultan				
38. Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa			✓	
39. Se burlan cuando dice algo en la clase				
41. Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet	✓			

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Tabla 3.8.** Ítems eliminados en Causas, para análisis factorial

	Testigo	Víctima	Agresor
2. Solo por molestar			X
6. Porque le/s gusta hacerlo	X		
7. Porque le/les cae mal	X	X	
8. Por venganza	X	X	
11. Porque a él/ellos también se lo hacen otros		X	
12. Porque le/les gusta/divierte	X	X	X
13. Por las características físicas del estudiante a quien molestan	X	X	
15. Porque así buscan popularidad en el grupo	X		
16. Porque tienen situaciones o problemas familiares	X		
17. Porque el compañero/a es distinto/a-diferente		X	
18. No sé por qué	X		
19. Porque sí, nada más lo hago			X

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Tabla 3.9.** Ítems eliminados en Emociones asociadas, para análisis factorial

	Testigos	Víctimas	Agresores.
Aburrimiento		X	
Enojo		X	
Confianza	X		X
Tranquilidad	X		X
Alegría	X		X

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

- e. Dar un nombre a los factores de acuerdo con la estructura de sus correlaciones con las variables con relación fuerte, analizando y clarificando su significado.

En congruencia, se procedió a la interpretación de los resultados del Análisis Factorial basado en el análisis de las correlaciones entre las variables y los factores a partir de sus cargas factoriales, de manera que las variables que estén cerca a 1 en su carga factorial se explican en gran parte por el factor, mientras que las que tengan cargas próximas a 0 no se explican por este (ver apéndices 4.2 a 4.5 con las tablas completas).

### 3.5 Fase cualitativa

**Participantes.** En la fase cualitativa se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, profesores, padres de familia que aceptaron la invitación que se les realizó, y que fueron seleccionados de manera intencional en coordinación con los profesionales de apoyo académico. Dos de los estudiantes y sus madres (uno por cada institución) han sido víctimas de *bullying*; los otros 2 estudiantes y sus madres no se identificaron como actores. Una solicitud expresa se hizo al responsable de 8º año del equipo de apoyo académico, en este caso una profesional en orientación y otro en psicología educativa; además se invitó a los directores académicos de ambas instituciones.

**Tabla 3.10.** Población del estudio, fase cualitativa-entrevistas

	Colegio público	Colegio privado	Total
Estudiantes	2	2	4
Docentes	1	2	3
Madres	2	3	5
Director Académico	1	1	2
Equipo de apoyo académico	2	1	3
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>17</b>

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cualitativos

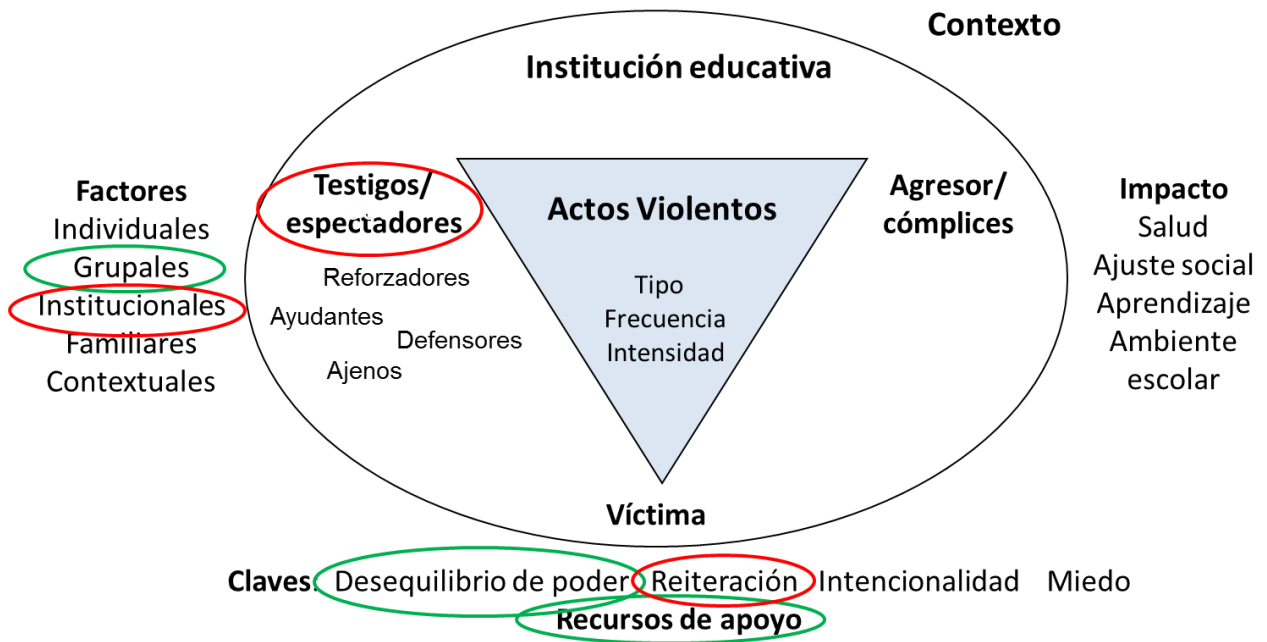
**Tabla 3.11.** Identificación para entrevistas realizadas

<b>Grupo</b>	<b>Institución</b>	<b>Identificación</b>
Estudiante víctima CPb	Colegio público	E1
Estudiante CPb	Colegio público	E2
Docente CPb	Colegio público	D1
Madre víctima CPb	Colegio público	M1
Madre CPb	Colegio público	M2
Director académico CPb	Colegio público	DA1
Profesional apoyo académico 1	Colegio público	AA1
Profesional apoyo académico 2	Colegio público	AA2
Estudiante CPv	Colegio privado	E3
Estudiante víctima CPv	Colegio privado	E4
Docente 1 CPv	Colegio privado	D2
Docente 2 CPv	Colegio privado	D3
Madre 1 CPv	Colegio privado	M3
Madre 2 CPv	Colegio privado	M4
Madre víctima CPv	Colegio privado	M5
Director académico CPv	Colegio privado	DA2
Profesional apoyo académico 3	Colegio privado	AA3

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cualitativos

**Categorías de análisis.** Considerando el modelo teórico base para la primera etapa del estudio y a partir de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, se revisó el modelo comprensivo propuesto para hacer los ajustes necesarios (ver figura 3.5) y definir las líneas de profundización del instrumento cualitativo. Se identifica en rojo aspectos especialmente relevantes, la condición de reiteración de las conductas *bullying*, el rol de los testigos y la importancia de aspectos institucionales, que se enlazan (en verde) con aspectos de la relación entre pares y el desequilibrio de poder entre el matón y la víctima, y se incorpora el elemento recursos de apoyo que se evidencia como importante en la forma de reacción ante conductas de maltrato.

**Figura 3.5.** Modelo teórico-comprensivo de *bullying*, ajustado



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Dado el peso en la dinámica *bullying* de los aspectos grupales e institucionales, así como del rol de los testigos y de los recursos de apoyo tanto personales como institucionales, se definen las categorías de análisis utilizadas para la profundización del tema de investigación:

- Experiencias: casos específicos identificados como *bullying*, proceso (atención y manejo)
- Tipo de conductas *bullying*: identificación de las diferentes formas de manifestación conductual del *bullying* y ejemplos
- Reacciones personales ante el *bullying*: estrategias de enfrentamiento individual de los estudiantes;
- Reacciones de las figuras de autoridad ante el *bullying*: estrategias de enfrentamiento individual del personal de la institución y de padres de familia;
- Reacciones institucionales ante el *bullying*: estrategias de enfrentamiento definidas en la institución;
- Normativa asociada: identificación, conocimiento y uso
- Estrategias de prevención, atención y mitigación utilizadas en la institución.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas para lo cual se elaboró una guía de entrevista basada en las categorías indicadas. El manejo y enfoque de la entrevista se ajustó al tipo de actor (director académico, profesional de apoyo académico, docente, madre, estudiante) (ver apéndice 3.3). El instrumento fue probado con dos estudiantes y dos docentes de otras instituciones, realizándose los ajustes pertinentes.

Las entrevistas se realizaron en horas laborales, en un espacio privado facilitado por cada colegio y fueron grabadas, previa autorización de los participantes y garantizando la confidencialidad y el anonimato.

**Estrategia para el análisis de los datos.** Se utilizó el software Atlas.Ti<sup>43</sup> 6.1<sup>44</sup> para el análisis cualitativo de los datos textuales recopilados en las entrevistas semiestructuradas y las preguntas abiertas del instrumento cuantitativo.

Los componentes del programa son la unidad hermenéutica (HU) y los documentos primarios. La unidad hermenéutica contiene toda la información producida en el desarrollo del análisis, organizándola en componentes: los documentos primarios, las citas, los códigos, las relaciones, las anotaciones o memos, las redes y las familias elaboradas en el curso del análisis.

Las etapas para el desarrollo del análisis de los textos se visualizan en la figura 3.6, y son:

1. Preparación de datos: revisión preliminar de los textos o documentos primarios para identificar citas o incidentes;
2. Análisis inicial: codificación de la información;
3. Análisis principal: definición o identificación de categorías; elaboración de redes de relaciones entre las categorías, códigos, familias, etc.;
4. Resultados: la estructuración de los hallazgos obtenidos a partir de los textos analizados.

---

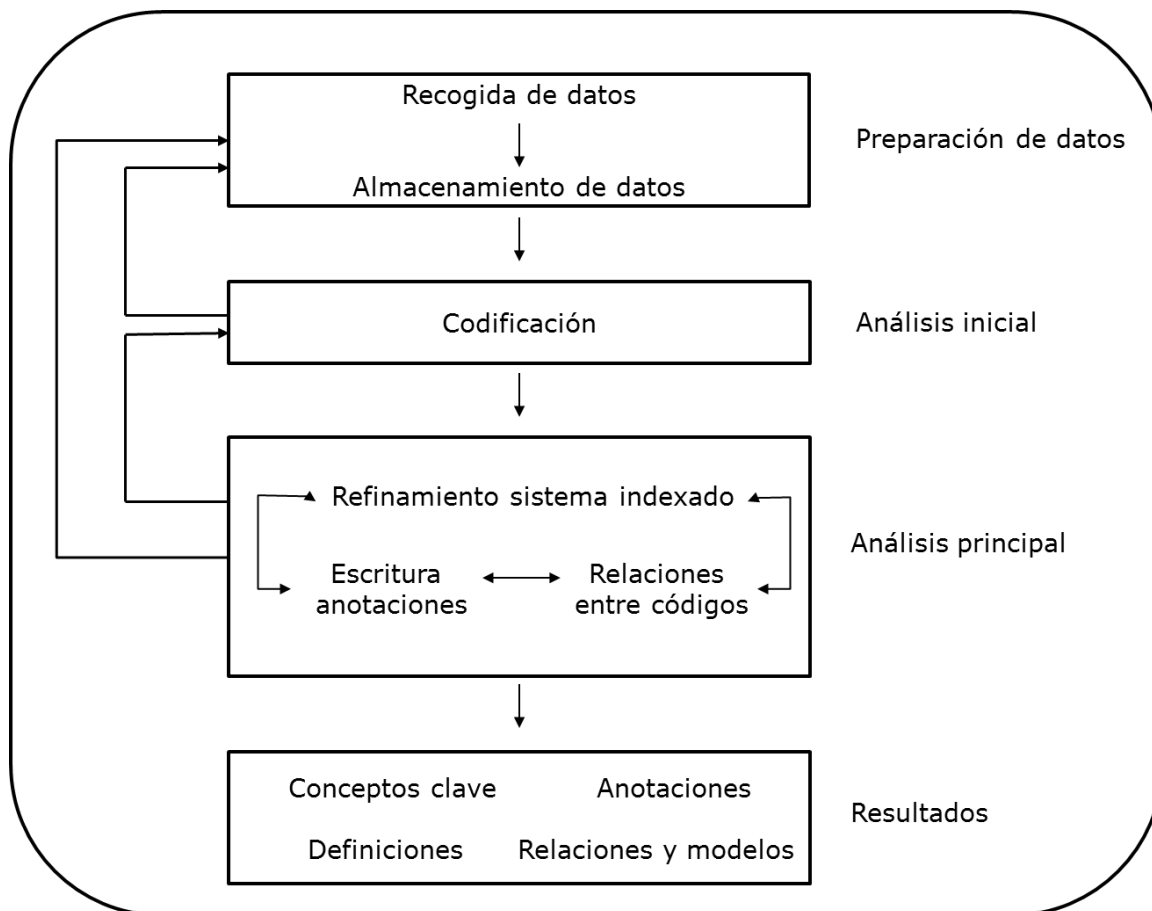
<sup>43</sup> El nombre es un acrónimo en alemán de *Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache*, “Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano”. La extensión '.ti' significa interpretación de textos (Muñoz y Sahagún, 2010).

<sup>44</sup> El AtlasTi<sup>44</sup> fue desarrollado en Alemania, en la Universidad Tecnológica de Berlín, en el marco del proyecto ATLAS, entre 1989 y 1992. En 1996 fue lanzada la primera versión comercial y en 2009 apareció la versión 6, la utilizada en esta investigación. El desarrollo del programa AtlasTi se basó en los supuestos de la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada de los datos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998).



La estrategia utilizada es la *botton-up*, fundamentada (*grounded*). Se parte de los datos para llegar a los conceptos: el análisis previo de los datos (la lectura de los textos) permite ir elaborando paulatinamente la lista de códigos. Posteriormente se organizan y presentan los datos estableciendo la relación entre conceptos para después realizar su interpretación a la luz de la teoría.

**Figura 3.6.** Fases de un análisis cualitativo



Nota: Tomado de Pidgeon y Henwood, 1997, p. 88 (en Muñoz, 2005, p2.)

Con la ayuda del programa Atlas.Ti 6, se definieron los códigos y estos se integraron en familias para facilitar el manejo de la información (ver tabla 3.12).

**Tabla 3.12.** Familias y códigos en Atlas Ti para entrevistas, por tipo de colegio

Tipo de colegio/ Familia	Códigos	Colegio público	Colegio privado
Acciones	Acción docente	✓	✓
	Acción institucional	✓	✓
	Ministerio Educación Pública	✓	
	Proyectos	✓	✓
Actor	Agresor	✓	✓
	Compañeras	✓	✓
	Compañeros	✓	✓
	Padres de familia	✓	✓
	Profesores	✓	✓
	Testigo	✓	✓
	Víctima	✓	✓
Ambiente	Ambiente en el colegio	✓	✓
	Ambiente en el aula	✓	✓
	Ambiente laboral	✓	✓
<i>Bullying</i>	Causas	✓	✓
	Definición	✓	✓
	Efectos	✓	✓
	Lugar	✓	✓
Casos	Casos	✓	✓
	Experiencia personal	✓	✓
Conductas <i>bullying</i>	Conductas <i>bullying</i> -físico	✓	✓
	Conductas <i>bullying</i> -general	✓	✓
	Conductas <i>bullying</i> -medios electrónicos	✓	✓
	Conductas <i>bullying</i> -psicológico	✓	✓
	Conductas <i>bullying</i> -Social	✓	✓
	Conductas <i>bullying</i> -Verbal	✓	✓
Institución	Características de estudiantes	✓	✓
Normativa	Ministerio Educación Pública	✓	✓
	Normativa	✓	✓
	Procedimiento	✓	✓
Reacciones	Reacción agresor	✓	✓
	Reacción padres de familia	✓	✓
	Reacción profesor	✓	✓
	Reacción víctima	✓	✓
	Reacción estudiantes		
Recomendaciones	Recomendación a estudiantes	✓	✓
	Recomendación a institución	✓	✓
	Recomendación a MEP	✓	✓

	Recomendación a Padres de Familia	✓	✓
	Recomendación a profesores	✓	✓
SILAVI	Silavi-acciones	✓	
	Silavi-compromiso	✓	
	Silavi-estructura	✓	
	Silavi-fundamento	✓	
	Silavi-historia	✓	
	Silavi-importancia	✓	
	Silavi-logros	✓	
	Silavi-objetivos	✓	
	Silavi-procedimiento	✓	
	Silavi-proyectos	✓	
	Silavi-quienes somos	✓	
	Silavi-tarea Junta Directiva	✓	
	Silavi-tarea representante	✓	

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cualitativos

Es necesario indicar que se consideraron aspectos específicos en el establecimiento de los códigos y familias, por lo que aparece SILAVI (Programa Si a la Vida de la institución pública) como un eje de análisis independiente.

Con la información generada en Atlas.Ti se integraron familias de códigos que se visualizaron en redes, a partir de las cuales se presenta el análisis organizado en cuatro ejes: ambiente, dinámica del *bullying*, reacciones y posibilidades de solución.

### 3.6 Triangulación<sup>45</sup>

Dado que interesa el análisis de la información recopilada desde el abordaje cuantitativo y cualitativo y sus diferentes procedimientos e interpretaciones a fin de poder llegar a puntos de convergencia o divergencia desde el enfoque teórico propuesto, se sigue a Creswell y colaboradores (2011) cuando señalan que en los estudios de métodos mixtos los investigadores

<sup>45</sup> Según Gurdían (2010), este término se tomó de la topografía y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno. En una investigación se pueden realizar triangulaciones de varios tipos básicos: Triangulación de métodos y técnicas; Triangulación de datos; Triangulación de investigadores; Triangulación de teorías; Triangulación interdisciplinaria.

deliberadamente integran o combinan datos cuantitativos y cualitativos en lugar de mantenerlos separados.

En la triangulación de datos se refleja un intento para obtener una comprensión profunda del fenómeno en estudio, asumiendo como conceptos básicos el que la integración de datos cuantitativos y cualitativos maximiza las fortalezas y minimiza las debilidades de cada tipo de datos aunque uno de los retos más difíciles es cómo integrarlos en esas diferentes formas. Además se considera que “la triangulación no es una herramienta o una estrategia de validación, sino una alternativa para la validación” (Flick, 2002, p. 227, citado por Denzin & Lincoln, 2005) que procura reducir la probabilidad de malas interpretaciones, ambigüedades o confusiones por una parte, y la defensa de múltiples perspectivas por otra, ayudando a identificar diferentes realidades en torno al fenómeno en estudio.

De los tres enfoques que presentan Creswell y Plano-Clark (2011) (la fusión de datos, la conexión de datos, y la “incrustación” de datos o datos insertados), en este estudio se utiliza la conexión de datos dado que implica el análisis de un conjunto de datos (en este caso una encuesta cuantitativa) y, a continuación, utilizando esa información ajustar la siguiente recopilación de datos (las preguntas de la entrevista a diferentes actores). De esta manera la integración se produce mediante la conexión del análisis de los resultados de la fase inicial con la recogida de datos de la segunda fase de la investigación, desde un abordaje teórico elaborado para tal fin.

## 4. Resultados y análisis de datos

*"Ellos se ríen de mí por ser diferente,  
yo me río de ellos por ser todos iguales".*

*Kurt Cobain, mi guía....*

Citado por una estudiante de 8° de un colegio público.

La riqueza del proceso investigativo es la generación de conocimiento a través de su desarrollo, y el encuentro con vías de acceso a este más claras y siempre sujetas a la mejora. Esto se cumple en esta investigación. Se parte de dos constructos: conductas *bullying* e influencias ambientales que durante el desarrollo teórico y de campo se evidencia que pueden ser abordadas en un contexto que enriquece la información y fortalece los hallazgos.

Por esto, capitalizando este aprendizaje, a continuación se responderán las preguntas generadoras de la investigación, pero en una presentación ajustada a un marco integrador desde el abordaje de un nuevo constructo, dinámica *bullying*, que refiere al tejido complejo en el que cobran sentido las conductas específicas de agresión en sus diferentes formas, incluyéndose roles, tipos de conductas *bullying*, frecuencia y lugar en que se presentan, causas y emociones asociadas.

Con base en los resultados se hace la caracterización de la población del estudio y posteriormente se presenta el análisis integral de los resultados a la luz de los objetivos de la investigación en tres momentos: los resultados obtenidos respecto a la dinámica del *bullying* como base para elaborar respecto a las influencias ambientales asociadas a su emergencia y ocurrencia en la población en estudio. En el segundo se presentan los resultados del estudio teórico: el modelo comprensivo del *bullying* y la construcción conceptual realizada a partir de este y enriquecida en las diferentes fases de la investigación. Posteriormente se abordan los resultados respecto a las percepciones sobre reacciones de los diferentes actores ante el *bullying*, posibilidades de solución y propuestas, aspectos que se constituyen en la base para el último apartado: la presentación de lineamientos básicos para el desarrollo de una propuesta de protocolo para la prevención, detección y atención del *bullying* dirigido a educadores y profesionales de apoyo académico y personal directivo de los colegios atendidos.

## Caracterización de la población

### Estudiantes

Tal como se ha indicado, se obtuvo información de 515 estudiantes de los cuales 423 provienen de un colegio público y 92 de uno privado. La distribución por sexo es equitativa, con una leve mayoría femenina.

**Tabla 4.1.** Caracterización de la población de estudiantes por sexo y tipo de colegio

Sexo	Tipo de colegio N=515					
	Público		Privado		Total	%
	N	%	N	%		
Femenino	217	42	46	9	263	51
Masculino	206	40	46	9	252	49
Total	423	82	92	18	515	100

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

14 años es la edad de la mayoría de los estudiantes de octavo año (56%), seguido por los 13 años con un 34%. Así, entre los 13 y los 14 años está el 90% de los estudiantes participantes en la investigación, con una edad mínima de 12 años y una máxima de 16 (ver tabla 4.2).

**Tabla 4.2.** Caracterización de la población de estudiantes en números absolutos. Aspectos personales

Variable	Sexo		Tipo de colegio	
	Femenino	Masculino	Público	Privado
	N=263	N=252	N=423	N=92
<b>Edad</b>				
- 12 años	1	1	2	0
- 13 años	103	72	133	42
- 14 años	136	152	241	47
- 15 años	15	22	34	3
- 16 años	8	5	13	0
<b>Nacionalidad</b>				
- Costarricense	258	248	414	92
- Otro país	5	4	9	0
<b>Repitencia en colegio</b>				
- Si	27	28	41	14
- No	236	224	382	78
<b>Rendimiento académico*</b>				
Promedio general	77,98	75,3	75,45	82,27

*Nota:* Caracterización de aspectos personales de la población de estudiantes en números absolutos.

\*Promedio general del último trimestre en 5 materias reportadas: Español, Ciencias, Estudios Sociales, Matemática, Inglés.

Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

La nacionalidad de los estudiantes es costarricense en el 98% de los casos. Sobre rendimiento académico se indagaron dos aspectos: repitencia en los dos primeros años de colegio y rendimiento académico en 5 materias en el último trimestre cursado (I-2013). Los datos reflejan que 11% ha repetido algún año y en un porcentaje similar (12%) tuvo un rendimiento académico inferior a la nota mínima en el primer trimestre, mientras que 51% tuvo un rendimiento académico regular (65 a 79) y las mejores condiciones las presentaron el 31%.

## **Docentes**

La caracterización de la población docente permite identificar el tipo de profesional que participa en la investigación. Se consideraron aspectos personales y referidos a su condición laboral que pudieran relacionarse con los fines del estudio

Sobre los docentes participantes el 82% es de colegio público, mientras que el 18% es de colegio privado; la distribución por sexo es de mayoría femenina (68%), frente a 32% de varones. El 64% tiene menos de 40 años, siendo el rango inferior de 24 años; 36% tiene edades entre los 41 años y 57 años (rango superior), lo que aporta un interesante equilibrio entre juventud y experiencia en docencia, que se asocia con los datos de tiempo laborado en la institución: menos de 2 años y más de 21 tienen un 23% cada uno; el 36% de los docentes tienen menos de 5 años, 18% entre 6 y 10 años de trabajo similar a las personas con 11 a 15 años. Solo una persona (5%) se encuentra en el rango de 16 a 20 años. A esto se suma a una formación académica sólida: 96% tienen un título universitario, la mayoría de posgrado (68% licenciatura y 14% con maestría).



**Tabla 4.3.** Caracterización de la población, docentes.

<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>	<b>N=22</b>	<b>%</b>
<b>Tipo de colegio</b>	Público	18	82
	Privado	4	18
<b>Sexo</b>	Femenino	15	68
	Masculino	7	32
<b>Edad</b>	24 a 30 años	6	27
	31 a 40 años	8	36
	41 a 50 años	3	14
	51 a 60 años	5	23
<b>Nivel Académico</b>	Universitaria incompleta	1	5
	Bachillerato universitario	3	14
	Licenciatura	15	68
	Maestría	3	14
<b>Tiempo laborado en el colegio</b>	Menos de 2 años	5	23
	3 a 5 años	3	14
	6 a 8 años	2	9
	9 a 10 años	2	9
	11 a 15 años	4	18
	16 a 20 años	1	5
	21 años y mas	5	23
<b>Condición de nombramiento</b>	Interino	8	36
	Plazo fijo	2	9
	Propiedad	12	55

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

La condición de nombramiento llama la atención dado que el 60% del personal de la institución pública cuenta con plaza fija frente al 25% en el colegio privado, en donde la condición de temporalidad en el nombramiento es muy alta.

## Dinámica del *bullying*

En este segmento se brindará un panorama general de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, que permiten caracterizar la situación de matoneo en las instituciones en estudio. Se presentará información sobre la definición de *bullying*, roles, conductas asociadas (conductas *bullying*), intensidad y frecuencia, lugar, causas y consecuencias asociadas.

### 4.1 ¿A qué se refieren los y las participantes al hablar de *bullying*?

“Todos estamos perdidos sobre qué es *bullying*”  
D1.

Los datos que se presentan a continuación fueron obtenidos a partir de una pregunta abierta incorporada en el cuestionario administrado a docentes y estudiantes, además de los aportes brindados en las entrevistas.

Las respuestas obtenidas en ambas instituciones sobre el concepto de *bullying* se pueden agrupar en seis tipos:

#### 1. Se define a partir de diferentes formas de agresión

... es causarle daño a otra persona, insultándola o pegándole (E3).

...cuando empiezan a ofender en un tono burlesco y se pasan recalcando los defectos, ya no es broma y ahí empieza el *bullying*... (E1).

... es una forma de agresión frecuente que incluye insultos, agresión física (aunque no necesariamente), psicológica (E2)

Sobre *bullying*, los estudiantes entienden que es cuando una persona lo agrede a uno física, verbal o psicológicamente (D3).

El *bullying* es una agresión física o psicológica en una forma repetida. No es un acto aislado y tiene secuelas o efectos en la víctima. Hay un agresor y una víctima (M3)

*Bullying* es agresión reiterada, malintencionada y dirigida, sacando las interacciones al azar... Es agresión entre pares donde se da algo continuado, sistemático (DA2).

Es el maltrato físico, verbal, excluir de grupos, todo el tema relacional, durante un periodo importante de tiempo y dirigido hacia la misma persona o grupo de personas.

No es solo el golpe... *Bullying* no es el maltrato y la violencia que se da en un momento y en una situación, sino es toda una planeación de un comportamiento de una o varias personas, para con alguna, incluso por grupos también. Se nota la vulnerabilidad de quien está siendo molestado, pero me preocupa más la parte del agresor por esa planificación (M5).

El aislamiento por la razón que sea también es *bullying* (D3).

Es el acoso que realiza una persona a otra ya sea por sus defectos o debilidades, que se aprovecha de esas cosas para molestar a los otros... Hacen cosas como ofender seguidamente, pegar algunas veces (E1).

*Bullying* es que siempre están maltratando a la misma persona... es atacar al más débil, maltratar al inofensivo, al nuevo, al que siempre anda solito, al indefenso (M2).

La interpretación que ellos [el estudiantado] le dan es diferente: tiene que haber golpes para que digan que es *bullying* (D1).

## 2. Definiciones a partir de características específicas

En el *bullying* hay tres personas: el agresor la víctima y testigo. Normalmente el testigo no va a hablar, ni la víctima y entonces el agresor va a seguir insistiendo con el problema (E2)

*Bullying* es que se pasen de límites los chiquillos, menospreciándolos, haciéndoles sentir mal, poniéndoles sobrenombres, tratando de fastidiarlos (M4).

...depende de la persona porque hasta el momento en que uno se sienta ofendido empieza el *bullying*" (E2)

Para diferenciar *bullying* de maltrato o juego violento creo que tiene que darse un comportamiento sostenido de maltrato físico o psicológico de una persona a otra durante un periodo considerable (AA3)

Hay que tener claro que tiene que haber un patrón constante en donde el muchacho se sienta victimizado, ver su conducta (si ha dejado de comer, si su rendimiento ha bajado, ansiedad o estrés) para valorar si es *bullying* o casos de indisciplina o agresión... no cualquier situación de indisciplina incluso es *bullying*, sino lo que viene ya con un patrón... debe ser en un tiempo determinado, algo permanente, que hay miedo, que hay un abuso de poder (AA2).

## 3. Generalización, palabra sobreutilizada.

Ahora todo es *bullying* (DA1; AA3).

Es una moda. Incluso he oído que dicen *burlin* que creen que es por burlas (AA2).

Creemos que ha habido un abuso de la palabra *bullying*: es que íbamos caminando y me bulió. El problema es que el tema lo usamos tanto y para cualquier cosa! (DA2).

Tal vez por estar hablando tanto de *bullying*, todo lo que les pasa creen que es eso (DA1).

## 4. Es confuso, no hay claridad entre lo que es y lo que no es

La sobreutilización de la palabra refleja un vacío conceptual que genera confusión porque:

Cuando un tema se pone en boca se prostituye tanto que se pierde la claridad de qué es exactamente (AA3).

Aquí cada vez que sucede algo la gente se refiere a que me están haciendo *bullying*, y no necesariamente es así (DA1).

Pleito por pleito no es *bullying*, depende de lo que viene atrás, si fue consecuencia del *bullying*. Puede ser agresión física pero no *bullying*. Se está metiendo todo en la misma canasta cuando no es cierto (D1).

A esto se suma que

Yo le puedo decir con honestidad que yo no estoy completamente claro en cuáles son los límites (AA3), puesto que  
Lo que nosotros llamamos *bullying*, a veces para ellos [el estudiantado] es simplemente una interacción... lo que alguien decía que es *bullying*, al final vimos que era interacción entre ellos: “Es que no me dejan hablar en clase, me está buliando” (DA2).

#### 5. No se sabe

La siguiente respuesta integra varios de los elementos mencionados:

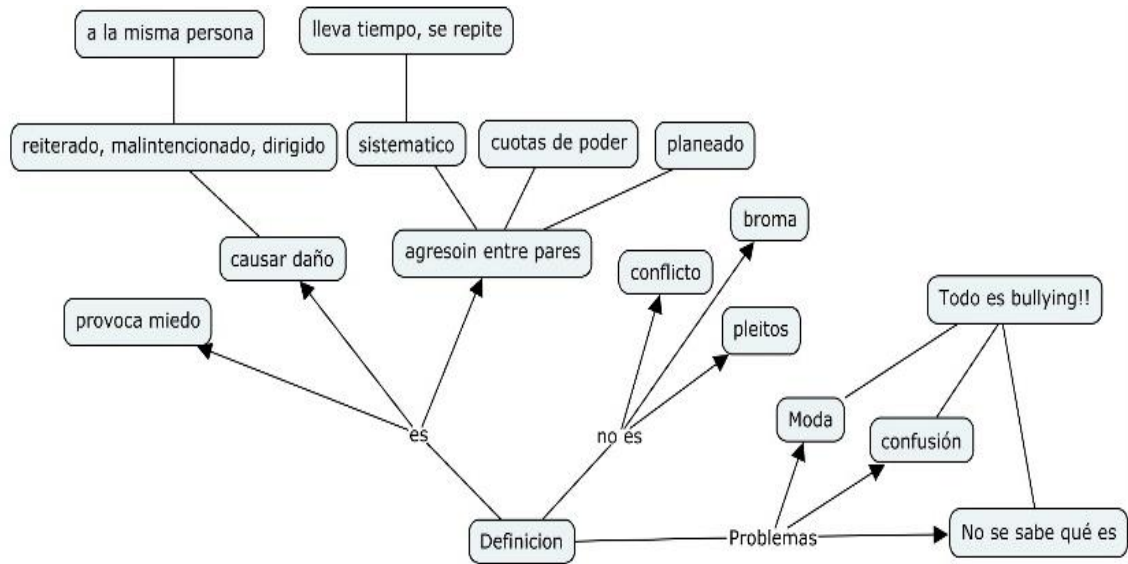
Yo creo que uno como papá todavía no sabe que es *bullying*. En el colegio eso no se ha especificado bien, ni que es la majadería de los chiquillos siempre. Es confuso: uno no sabe si es *bullying* o qué es. No nos han dicho qué es, porque ahora se ha dado que están manejando que *bullying* es que molesten a los chiquillos, que los tengan entre ojos, que... Todo es *bullying*! (M4)

#### 6. Normalización de la situación

Eso siempre pasa... Esas cosas existen en todo lado, en las universidades en las escuelas en el colegio en todo lado (M4);  
... siempre ha existido y creo que siempre existirá, porque los muchachos vienen a los colegios con historias de vida y patrones de familia que vienen aquí a replicar (AA2);  
En muchas ocasiones los estudiantes ven el matoneo como algo normal, por lo cual ocultan la situación para evitarse más problemas, falta conciencia en la población que muchas de las situaciones NO son normales. (Comentario libre, docente)

Para integrar la información se presenta un mapa conceptual (ver figura 4.4) en el que se evidencia la falta de claridad respecto a lo que delimita el término *bullying*: desde la asunción de criterios socialmente compartidos que justifican su presencia así como el desconocimiento y confusión asociados a la sobreutilización de la palabra. Vale prestar especial atención a las características que se asocian con esta problemática pues se remiten a daño o agresión intencional (planificada) y sostenida, dirigida a la misma persona (como criterios de identificación), además de evidenciar conductas *bullying*, actores (pares, caracterizando especialmente a la víctima y sus vulnerabilidades) y algunas de sus formas (directa o en redes sociales).

**Figura 4.1.** Mapa conceptual: definición de *bullying*



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cualitativos

Se evidencian algunas nociones sobre lo que el *bullying* es, pero tienden a ser limitadas, descontextualizadas, incidiendo en las posibilidades de identificación en situaciones concretas, fundamentalmente por la generalización del fenómeno (toda forma de comportamiento agresivo o violento sea este físico o verbal se identifica como matoneo). Esto puede estar relacionado con un problema más amplio: en tanto que es un término en inglés, las traducciones y formas de comprensión son múltiples y no siempre equivalentes (Defensor del Pueblo, 2007), especialmente porque en el idioma español no se cuenta con una palabra que denote de forma exacta el significado del término *bullying*, lo que ha propiciado el uso de gran variedad de nombres que refieren a comportamientos diferentes pero similares, que figuran un “crisol semántico” (Sánchez & Ortega, 2010; Taki et al, 2008).

## 4.2 Roles

Para caracterizar a los actores según género y tipo de colegio se realizó un análisis de frecuencias y cruce de variables que permiten identificar la observación o vivencia como testigo, agresor o víctima de maltrato intencional y continuo durante el mes previo a la aplicación de instrumento.

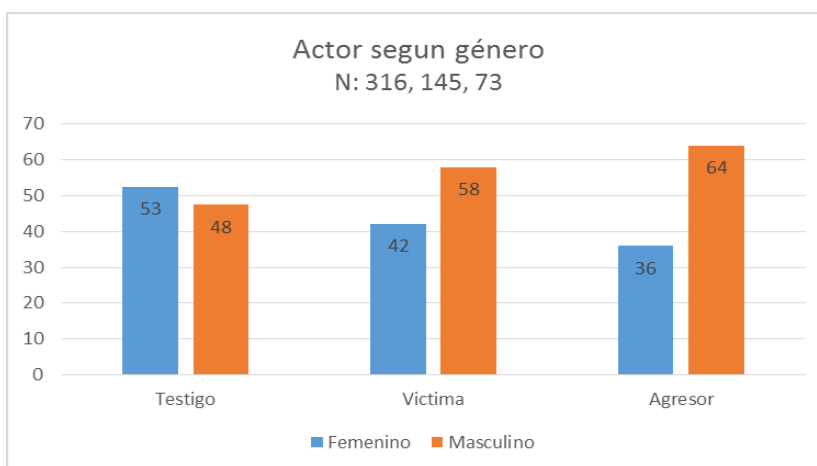
Los números absolutos brindan un dato interesante: 19 personas (4%) no se identificaron con un solo grupo sino que realizan una elección múltiple, lo que provoca que 515 personas se identifiquen en 534 situaciones<sup>46</sup>. 316 estudiantes (61%) de la población total han presenciado alguna acción en ese período (testigo) mientras que 145 (28%) se identifica como víctima y 73 (14%) como agresor. Además es interesante incorporar a los docentes como actores, pues 50% de los participantes indica haber observado maltrato intencionado entre estudiantes en el período indicado.

Según los datos de estudiantes, del grupo de testigos 53% son mujeres y 47% son varones; del grupo de víctimas 42% son mujeres y 58% son varones y del grupo de agresores 36% son mujeres y 64% son varones. Se evidencia entonces que hay poca diferencia en los testigos, los varones tienden a ser víctimas en mayor cantidad que las mujeres, y que la cantidad de agresores varones duplica a la de mujeres agresoras, lo cual puede reflejar una estrategia de dominio en los muchachos, lo cual es congruente con otros estudios como el de Craig y colaboradores (2009).

---

<sup>46</sup> Este es un elemento muy importante a tener en cuenta a partir de ahora porque se hará referencia a diferentes N para estudiantes, según se requiera: total 515, por actor 534 (general) o específico (testigo 316, víctima 145 y agresor 73)

**Figura 4.2.** Autoidentificación como actor por género, según estudiantes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Se observa en la tabla 4.4 que, al igual que otros estudios, la tendencia es a que el porcentaje de víctimas es mayor que el de agresores, lo que se asocia a que las conductas de maltrato se reproducen con otras personas, es decir, el agresor puede tener múltiples víctimas, mientras que el porcentaje de testigos, sean estos directos o no, es muy importante.

**Tabla 4.4.** Comparación de datos de actores con otros estudios

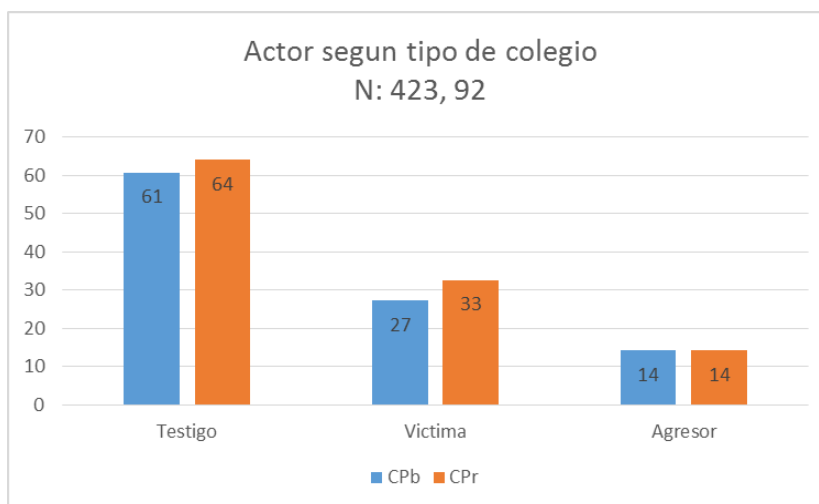
	Craig y otros, 2005 40 países N= 202,056	Chaux y otros, 2005 Bogotá, Colombia N=53,316	Romera y otros, 2008 Managua, Nicaragua N=3042	Cabezas, 2007 GAM, CR N=371	Lentini y otras, 2012 CR N=801	Durán, 2013 Cartago, CR N=515
Agresores	11%	22%	6%	19%	9%	14%
Víctimas	13%	15%	25%	33%	39%	28%
Testigos		57%				61%

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos con base en datos de Cabezas (2007), Chaux y colaboradores (2005), Craig y colaboradores (2005); Lentini y colaboradoras (2012), Romera y colaboradoras (2008) y datos propios.

En cuanto al tipo de colegio, según las respuestas de los estudiantes y con referencia a la población de cada institución, 61% de los estudiantes de octavo año del colegio público (CPb) ha presenciado alguna situación de maltrato a otro estudiante en el último mes, mientras que

en el colegio privado (CPr) es el 64%, porcentajes similares. En cuanto a la identificación como víctimas, 27% y 33% son los datos obtenidos en cada colegio; por último, en cuanto a agresores el porcentaje es igual en ambas instituciones, 14%.

**Figura 4.3.** Tipo de actor por tipo de colegio, según estudiantes. En porcentajes.



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Al combinar estos datos se obtiene el detalle que se presentan en la tabla 4.5. Así, aunque se observan algunas diferencias entre colegios estas no son significativas: en el colegio privado hay mayor cantidad de mujeres que son testigos de maltrato (+10% respecto a los varones), pero tienen porcentajes significativamente menores que los varones de su colegio en las condiciones de víctima (-13%) y agresoras (-8%). En el colegio público la diferencia por género en cuanto testigos es mínima (+2 para las mujeres), se incrementa un poco en la condición de víctima (-3%) y aún más en cuanto a agresores (-4%).



**Tabla 4.5.** Relación tipo de actor por tipo de colegio y género, según estudiantes

Actor Tipo de colegio/Sexo		Poblacion	Testigo		Víctima		Agresor	
		N	N	%	N	%	N	%
Privado	Masculino	92	25	27,2%	21	22,8%	10	10,9%
	Femenino		34	37,0%	9	9,8%	3	3,3%
Público	Masculino	423	125	29,6%	63	14,9%	37	8,7%
	Femenino		132	31,2%	52	12,3%	23	5,4%
Total		515	316		145		73	

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

### 4.3 Conductas *bullying*

En el colegio hay agresiones, rivalidades, maltratos físicos o verbales por su forma de vestir, como es o [sic] otras situaciones más. La verdad ha [sic] nadie le gusta esto y lo tenemos que cambiar ya que aumenta cada día más (Estudiante, comentario libre).

A partir de la escala de conductas *bullying* (CB) se indagaron las 43 manifestaciones de maltrato hacia otro más mencionadas en la literatura especializada, clasificadas en cinco tipos violencia física, violencia verbal, violencia psicológica, violencia social o relacional, violencia sexual. De estas 20 fueron las más mencionadas: ocho de las formas social o relacional, cinco verbal y psicológica y una en los tipos físico y sexual (ver tabla 4.6).

El primer elemento a señalar es la relevancia de las conductas asociadas a aspectos sociales y la relación con la forma verbal e impacto social por cuanto es un tema fundamental en la etapa adolescente. Es el caso de tres conductas que presentan el mayor o uno de los mayores porcentajes por cada actor, y que son comunes a los cuatro: reírse ante una equivocación, criticar y decir apodosos que ofenden o ridiculizan, daots congruentes con estudios en Colombia (Cuevas, Hoyos y Ortiz, 2009), Estados Unidos (Departamento de Educación, 2011) y Costa Rica (Lentini y colaboradoras, 2013).

Dos conductas del grupo violencia psicológica presentan coincidencias para tres de los actores: acusar de cosas que no se han dicho o hecho (testigo, víctima y agresor) y amenazar con “divulgar secretos” (testigo, víctima y docente).

Otras coincidencias en dos actores son hablar mal y generar rumores que le hacen quedar mal frente a los demás (testigos y víctimas), insultar (testigo y agresores), ridiculizar y burlarse (testigos y docentes)

Los apodos y las agresiones verbales tienden a utilizarse de manera generalizada como forma de juego y a menudo, una situación de violencia es consecuencia de bromas que se escapan del control de las personas involucradas. Los límites entre el juego y la agresión tienden a diluirse, dificultándose el establecimiento de las diferencias y los límites entre ambos.

Así, los datos muestran que el grado de maltrato asciende de broma a burla, luego ridiculizar, insultar, ofender y humillar, logrando algún tipo de estigmatización hacia alguien (Cabezas & Monge, 2007, Chaux, 2012; Defensor del Pueblo, 2007; Oñate y Piñuel, 2005). Por otra parte pasa de daños y abusos materiales y físicos a coaccionar (Chaux, 2012; Defensor del Pueblo, 2007; Piñuel y Oñate, 2007).

**Tabla 4.6.** Tipos de conductas *bullying* más mencionadas, según actor

Rol/ conductas <i>bullying</i>	Testigo		Víctima		Agresor		Docente	
	N=316		N=145		N=73		N=22	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Le molestan con cosas sexuales	88	28	17	12	7	10	5	22
Le empujan	175	55	62	43	18	25	17	77
Cambian el significado de lo que dice	205	65	72	50	23	32	15	68
Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan	241	76	73	50	22	30	19	86
Le insultan	202	64	62	43	24	33	15	68
Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa	178	56	56	39	15	21	18	82
Se burlan cuando dice algo en la clase	195	62	49	34	17	23	18	82
Le acusan de cosas que no ha dicho o hecho	192	61	62	43	6	8	14	63
Le critican por todo lo que hace	251	79	78	54	22	30	18	82
Le molestan por su apariencia física	217	69	52	36	19	26	13	59
Le molestan por su forma de hablar	181	57	51	35	21	29	14	63
Le molestan por su forma de ser	189	60	71	49	23	32	17	77
Cuentan mentiras sobre él/ella	198	63	78	54	9	12	20	91
Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal frente a los demás	237	75	76	52	11	15	15	68
Le ignoran o lo aíslan	183	58	38	26	16	22	17	77
Le imitan para burlarse	187	59	50	34	19	26	12	54
Le ponen en ridículo ante los demás	189	60	56	39	18	25	16	73

No le dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	123	39	22	15	6	8	17	77
No le hablan	139	44	30	21	18	25	14	63
Se ríen cuando se equivoca	252	80	87	60	33	45	17	77

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

El primer lugar para los estudiantes en sus tres agrupaciones, reírse ante una equivocación, es mencionado por los docentes en un bloque de cinco conductas con la misma relevancia, el 77%. Las otras conductas de este bloque son empujar, ignorar o aislar, no dejar participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo y molestar por la forma de ser.

Más que todo he visto situaciones como de burla ante comentarios entre los estudiantes (Docente, comentario libre).  
 ... los chismes en el aula abundan y la mayoría de esos chismes son mentira (Estudiante, comentario libre)

Dada la cantidad de información obtenida en este apartado, se realizó un Análisis Factorial para reducir la información e identificar elementos aglutinantes y clarificar su relación<sup>47</sup>. Se incorporó la percepción de cada actor, por lo que se desarrollaron tres matrices que incluyen los ítems variables que obtuvieron cargas factoriales igual o mayores a .60 (ver metodología y tabla 4.7).

---

<sup>47</sup> Ver en Apéndices 4.2 a 4.5 el total de las matrices factoriales

**Tabla 4.7.** Resumen de factores obtenidos sobre conductas *bullying* (CB) por tipo de actor, según estudiantes

<b>Análisis Factorial CB Testigo</b>	<b>Análisis Factorial CB Víctima</b>	<b>Análisis Factorial CB Agresor</b>
<b>Varianza explicada 63%</b>	<b>Varianza explicada 69%</b>	<b>Varianza explicada 81%</b>
1. Humillar (no sexual) 20%	1. Amedrentar, coaccionar directa o indirectamente 20%	1. Coacción sexual y bloqueo social 24%
2. Daños y abusos materiales con y sin amenazas 9%	2. Humillar, distorsionar imagen (verbal) 18%	2. Distorsión de imagen (verbal) y exclusión social 16%
3. Robo 7%	3. Bloqueo y exclusión social 12%	3. Acoso 14%
4. Maltrato sexual con y sin amenazas 7%	4. Agresión física e insultos 8%	4. Amedrentar con armas y mentiras 11%
5. Distorsión de imagen (electrónico) 5%	5. Maltrato sexual (verbal) 7%	5. Amedrentar y dañar imagen 9%
6. Bloqueo y exclusión social 5%	6. Tomar cosas personales 4%	6. Humillar 7%
7. Ofensas sexuales o electrónicas 5%		
8. Amedrentar mediante llamadas anónimas 4%		
9. Amedrentar con armas 3%		

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Así, se observan los resultados principales de los tres análisis factoriales aplicados a cada uno de los actores (testigos, víctimas y agresores). Para el caso de los testigos el análisis arrojó nueve factores con autovalores o valores propios (*Eigenvalues*) superiores a 1.0 que explicaron 63%, de la varianza. En el caso de los otros dos modelos de análisis factorial, el porcentaje de varianza explicada es mayor, representando el 74% para el caso de las víctimas y el 81% para los agresores.

El factor 1 de testigos es claramente el más importante pues explica el 19,6% de la variabilidad total e integra 10 de las 43 conductas propuestas; remite a la descalificación del

otro a través de comentarios, gestos o risas: molestar, hacer burla, ridiculizar, ofender o insultar a otro por sus características personales o su participación en la clase, “menospreciándolos, haciéndoles sentir mal” (Mamá 2, colegio privado). Por esto se le denomina Humillar.

“Hacen cosas como ofender” (E1); “Por ejemplo, estábamos en silencio y de repente le dicen algo como un insulto o apodos muy crueles, que se tornan bastante molestos especialmente porque tienden a frecuentarlo bastante. (E2); “... las chiquillas son más de ofender, más de verte los defectos para que sintás bien mal cuando te los dicen” (M4); “En mi aula hay unas compañeras que siempre pasan molestando ahun compañero solo porque es un poco distraído” (Estudiante, comentario libre)

Ella se burlaba, le gritaba, le dice palabras groseras... a la menor cosa que él haga o si hace una pregunta en el grupo, se burla o le dice que se calle. Si el mas bien aporta sobre un tema, es también objeto de burla, “vos siempre con tus cosas... a vos quien te dijo... vos crees que sabes...” (M5).

El factor 2 de ese grupo explica el 8,6% de la variabilidad total, integrando 3 aspectos referidos a daños y abusos materiales con y sin amenazas: romper o dañar trabajos para el colegio o de sus cosas personales y obligar a otro con amenazas a hacer cosas que no quiere: “Quitarle cosas a un alumno, ropa” (DA2).

Los factores 3 y 4 se encuentran cerca en sus valores explicativos, 6,7% y 6,5% respectivamente. El factor 3 identifica el robo como una conducta de relevancia que puede vincularse además con el factor anterior en cuanto a que es otra forma de daño o abuso material aunque con características específicas pues es solapado. El factor 4 incluye conductas de contenido sexual a partir de la fuerza para inducir o lograr la participación del otro. Llama la atención que 2 de las 3 conductas que incluye este factor tienen los niveles de saturación más altos de la matriz factorial obtenida (0.876 y 0.818)

Los factores 5, 7 y 8, con porcentajes de varianza explicada de 5,4%, 4,8% y 3,5% respectivamente refieren a conductas en las que los medios electrónicos tienen alguna participación, incluyen la distorsión de imagen a partir de la difusión de fotos feas o modificadas de otra persona (*morphing*), el envío de mensajes electrónicos ofensivos y las llamadas telefónicas anónimas. Es importante destacar que en el factor 7 el segundo componente es la conducta de quitar o levantar la ropa a otro por lo que el factor se ha

denominado ofensas de contenido sexual o electrónico: “en las redes sociales comenzó a hablar mal de otra y a decir cosas malas” (M4)

El bloqueo y la exclusión social es lo que caracteriza al factor 6 que explica un 4,9% de la varianza total e incluye dos tipos de conductas: el no hablarle a otro y no dejarle participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo.

...no la aceptaban en los grupillos... Ella anduvo por casi todos los grupos de la sección y ninguno la aceptó, un grupo le dijo a ella que no querían andar con ella y entonces se sintió ofendida, obviamente. Ella venía de otra sección de este mismo colegio. (E1)

El último factor, el 9, si bien explica solo una conducta y aporta el 2,8% de la varianza total en la matriz factorial, es importante por la gravedad que implica pues refiere a la amenaza con algún tipo de arma.

A pesar de su bajo peso relativo, los factores 8 y 9 remiten a conductas que generan miedo o temor por algún motivo, real (como cualquier tipo de arma) o posible (acoso telefónico sin que medien palabras).

Para el grupo de víctimas, o sea, aquellas personas que han sufrido algún tipo de maltrato en el último mes, los resultados indican que son 6 los componentes o factores que conforman la solución óptima en los análisis y que, una vez rotados, explican el 68,9% de la varianza. Durante los análisis preliminares, se detectaron 8 factores, sin embargo, dado que la carga factorial de las variables de los factores 7 y 8 es menor que el criterio seleccionado (0,6), estas no fueron consideradas para efecto del análisis posterior. Así, el porcentaje de varianza explicada sin los factores 7 y 8 es de 68.9%.

Los factores 1 y 2 son especialmente importantes: el primero explica el 20,3% de la varianza y está formado por 11 conductas (4 de las cuales presentan el mayor nivel de saturación en la matriz total) que se orientan a acciones como amenazar, forzar, chantajear, sufrir de daños y abusos materiales, ofensas, insultos y burlas directas y por vías electrónicas.

Mire, A amenazaba de muerte a mi hijo. Le decía que nosotros íbamos a encontrarlo en una bolsa plástica negra cuando él lo matara... [señala el hijo] “me toca la silla con el zapato para que me corra para ver la respuesta tal”, y como le tiene tanto temor... (M1)

El segundo, denominado Humillar/Distorsionar la imagen tiene un valor explicativo de 17,6% y se realiza de forma verbal. Incluye conductas como generación de rumores, mentiras, chismes, críticas por la forma de ser y apariencia física asociados con apodosos que ofenden o

ridiculizan, todo para hacerle quedar mal frente los otros y propiciar que le ignoren o aíslen: “siempre-siempre hablan de uno y se pasan riendo” (E4)

Yo sé cuando es *bullying* según el tono en que me hablen. Si es burlista, ya se sabe que no es broma sino que empiezan a ofender. También depende de lo que dicen”, “...empiezan a ofender en un tono burlista y se pasan recalando los defectos”; “... me dicen vulgaridades de mi familia y ahí ya se pasó de broma, ahí si es otra cosa porque ofende” (E1).

La mayoría de cosas que a mí me han sucedido, no es en si agresión, son principalmente burlas o críticas por cosas que realmente yo no hago (Estudiante, comentario libre)

Enlazado con el anterior el factor 3, con un valor de 12%, focaliza las conductas de bloqueo y exclusión social tales como no hablarle ni dejarle participar en tareas académicas o actividades lúdicas y sociales con los miembros de grupo de pares, además de burlarse cuando dice algo en clase. “El año pasado si me excluían mucho, algunos no querían trabajar conmigo y otros si, por dicha” (E4)

Por su parte el factor 4 incluye golpes, empujones e insultos y el 5 refiere a acciones verbales como comentarios, frases e insultos de contenido sexual que buscan ofender a la víctima (en este factor el ítem “Me levantan o me quitan la ropa” presenta un peso de 0.609, lo que fortalece el contenido sexual del mismo; sin embargo, dado que el aporte de este ítem es mayor en el factor 1 no se incluye en el 5). Explican el 8,2% y 6,9% respectivamente de la varianza total.

... me golpea, me humilla, me ofende, me pone en ridículo” (M1 sobre su hijo);  
En el grupo no hay muchos problemas de agresión física, solo con chismes entre la mayoría de mujeres, pero se solucionó todo y ya está todo mejor (Estudiante, comentario libre).

Por último el factor 6 refiere a ser víctima de robos y de que le escondan cosas personales, 3,6%.

Los resultados de la matriz factorial de conductas *bullying* del grupo identificado como agresores, presenta 6 factores principales que en total explican el 81% de la varianza. Partiendo de que cuanto mayor varianza explique un factor, mayor es su importancia en la solución obtenida, el factor 1 de esta solución factorial es la más relevante no solo de esta (23.7% del total de la varianza) sino también al contrastarla con las matrices de testigo y agresor. El forzar a que alguien realice acciones contra su voluntad, directamente mediante la

fuerza o no (bajo amenazas creíbles) en un ámbito fundamentalmente privado es la característica principal de las conductas en este factor. Esas acciones forzadas tienen un componente sexual importante pues 5 de las 10 conductas que componen este factor tienen algún grado de contenido sexual: levantar o quitar la ropa, tocar o rozar sin consentimiento, ofrecimientos para exponer su cuerpo, participación obligada en situaciones de carácter sexual, contacto sexual forzado<sup>48</sup>. El componente físico también es visible en 5 de las conductas, agregando a las mencionadas el sujetar o inmovilizar al otro y tirar o romper sus cosas, lo que implica daño a la persona y a sus pertenencias. Por último, una de las conductas implica influencia social: el no dejar participar a alguien en actividades lúdicas, académicas o sociales. Por esto el factor 1 se ha denominado Coacción sexual y Bloqueo social.

El factor 2 incluye conductas públicas dirigidas a burlarse de alguien ya sea en clase o fuera de ella, ridiculizar e insultar (directamente, en público y/o por medios electrónicos), ejecutar daños y abuso material y físico, y una referida a ignorar o aislar, la de menor peso dentro de este grupo de variables. En este caso las conductas se dirigen a una persona que se visibiliza con el posible objetivo de excluirlo socialmente de allí que el factor se identifica como Distorsión de imagen (verbal) y exclusión social. Este factor explica el 15.7% de la varianza total. Por ejemplo “... usar ciertos apodos, frases” (D1); “... poniéndoles sobrenombres, tratando de fastidiarlos... se burlan porque no están a la última moda, rivalidades por chiquillos... en las redes sociales comenzó a hablar mal de otra y a decir cosas malas” (M4);

El factor 3 se orienta también a la exclusión social pero se dirige fundamentalmente al daño a la imagen del otro en un ámbito más restringido ya sea mediante ofensas electrónicas, críticas por cualquier cosa (incluye apariencia física), mentiras o distorsión de contenido. Explica el 13,9% y se ha denominado Acoso (no sexual). Por ejemplo: “Aquí las quejas de los chiquillos son “por Facebook me insultó”... [o] una chiquita que hizo eso de suplantación de identidad, se hace pasar por [otra]... por Facebook se han dado comentarios que agreden a un muchacho. (AA1).

---

<sup>48</sup> Vale señalar que otra conducta de carácter sexual “le molesto con cosas sexuales” se asocia con este factor pero además con el factor 3, en donde su peso es mayor, 0,660 versus 0.625 por lo que fue considerada en este último. Sin embargo refuerza el contenido sexual de este factor)



Con un 19,9% de la varianza explicada, el factor 4 está compuesto por dos conductas. Amenazar con armas y contar mentiras sobre la otra persona. Se le llamó Amedrentar con armas y mentiras.

El quinto factor, Amedrentar y dañar imagen (9%) también incluye conductas de amenaza para generar miedo o intimidar y acciones como robo de cosas, difusión de fotografías feas o manipuladas y la influencia en otros pares para que no se relacionen con la víctima.

Por último, el factor 6, Humillar, explica el 7% de la varianza en el factor y se asocia a 4 conductas verbales orientadas a dañar la imagen del otro a partir de la descalificación: no hablarle, decir apodosos que ofenden o ridiculizan, gritarle, hablar mal del otro y generar rumores que le hacen quedar mal frente a los demás

... lo humillaba. El año pasado mi esposo vino aquí el colegio, y una profesora que ya está pensionada, llamó a los dos muchachos que agredían a S, y mi esposo soltó llorar frente a ellos. Entonces A cada vez que tienen chance dice “ahorita viene a llorar por vos” (M1 sobre acción de agresor).

En general los factores principales (factor1) identificados en las matrices de los 3 actores integran cerca de una cuarta parte de la varianza total explicada y reflejan claramente la importancia de formas verbales como medio para concretar tipos de maltrato más sutiles de tipo psicológico y social, lo cual es congruente con los resultados obtenidos en otros estudios mencionados. Se evidencia la complejidad de las manifestaciones en la combinación de formas que se presentan en la mayoría de los factores identificados, especialmente en el primer factor de cada grupo de actores. Así, el factor 1 de los tres grupos están compuestos por ítems que componen 4 de las cinco formas de violencia propuestas teóricamente, y en el caso del grupo de agresores se presentan manifestaciones de las 5. Los contenidos de los factores de las matrices de víctimas y agresores se encuentran más cercanos, son más afines, que con el de testigo. Es interesante señalar que el componente sexual se presenta como parte del factor 1 del grupo de agresores combinada con violencia física y que hay dificultades en la definición del límite entre juego y agresión entre estudiantes.

## 4.4 Intensidad

El análisis de la intensidad con que se presentan las conductas de maltrato orienta hacia cuales son las que se pueden asociar propiamente con *bullying*, en tanto que la reiteración es una de sus características definitorias. Para efectos de realización de este apartado, se consideraron las respuestas afirmativas a cada conducta por grupo de actor, y estas son las valoradas a continuación según la intensidad en que se presentan (ver tabla 4.8 y tabla completa en apéndice 4.1).

El primer elemento a mencionar es que del total de testigos, 80% brindaron sus aportes, mientras que de las víctimas lo hizo el 60% y de los agresores solo el 45%. Tal como se muestra en la tabla 4.9, el promedio de respuestas por ítem fue de 134 para testigos, 38 para víctimas 38 y 11 para agresores.

**Tabla 4.8.** Promedio de respuestas por ítem por actor, estudiantes

	Testigo N=316	Víctima N=145	Agresor N=73
Promedio R/ítem	134	38	11
Máximo	252	87	33
Mínimo	16	3	2

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Tabla 4.9.** Intensidad de experimentación de conductas *bullying* principales en el último mes, según actores

Rol/ conductas <i>bullying</i>	Testigo		Victima		Agresor		Docente	
	A menudo	Casi siempre	A menudo	Casi siempre	A menudo	Casi siempre	A menudo	Casi siempre
Molestar con cosas sexuales	8	5	2	2	1	3	0	0
Empujar	16	19	10	6	3	7	9	18
Cambiar el significado de lo que se dice	21	13	10	8	10	1	36	0
Decir apodosos que ofenden o ridiculizan	20	27	10	12	3	4	18	23
Insultar	19	16	15	8	7	6	14	0
Burlarse en cualquier lugar y por cualquier cosa	18	12	8	9	3	7	9	5
Burlarse cuando se dice algo en la clase	19	17	6	8	6	7	23	5

Acusar de cosas que no se han dicho o hecho	17	8	7	8	1	3	9	5
Criticar por todo lo que hace	26	19	14	12	6	1	14	9
Molestar por la apariencia física	19	18	5	10	8	3	14	5
Molestar por la forma de hablar	18	13	8	11	7	4	14	5
Molestar por la forma de ser	19	13	10	9	4	4	23	5
Contar mentiras sobre el/la otro	23	9	9	10	6	1	32	0
Hablar mal del otro/a, generar rumores que le hacen quedar mal frente a los demás	21	15	12	8	8	1	5	9
Ignorar o lo aislar	20	10	7	6	4	7	5	18
Imitar para burlarse	19	13	7	6	6	4	14	5
Poner en ridículo ante los demás	20	12	6	9	1	3	18	5
No dejar participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	11	4	2	4	3	3	5	9
No hablarle	13	9	4	4	1	6	18	5
Reírse cuando se equivoca	19	30	15	13	10	6	14	9

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Congruente con la frecuencia en que se presenta la conducta, la intensidad mayor y común a los tres tipos de actores estudiantiles es el reírse ante una equivocación.

Para la víctima la reiteración de conductas *bullying* que atentan contra su imagen social y que son fundamentalmente verbales, son las más importantes: las críticas, ofensas, ridiculización mediante apodos o reírse cuando se equivoca y la generación de rumores y comentarios dañinos; cerca de la mitad de respuestas de los testigos confirman que estas conductas se presenta a menudo o casi siempre. Para el grupo de agresores las conductas mencionadas representan el 6% y 7% de sus respuestas, pero señalan que el cambiar el significado de lo que la otra persona dice e insultarlos son más importantes pues reflejan en total 11% y 10% respectivamente.

La agresión social (aislamiento y exclusión) y psicológica aparecen como las más importante para las víctimas, mientras que para los testigos lo es la social y la verbal, al igual

que para los agresores. Sin embargo puede señalarse que las formas verbales de agresión tienden a impactar la autoestima de la víctima y la interacción con los pares, por lo que en última instancia están vinculados.

Un rubro importante en este apartado es el análisis de las conductas que se presentan con menor frecuencia e intensidad. Estas son las que representan menos del 10% en las respuestas de las víctimas: las que se orientan a agresiones a través de medios electrónicos (sospechoso de *cyberbullying*), coacción especialmente de contenido sexual y amenazas con armas. Si bien su porcentaje es bajo, los números absolutos no lo son y son indicadores de situaciones de riesgo para personas concretas en el marco de una institución educativa.

#### 4.5 Lugar

Las personas identificadas como víctimas señalan que las situaciones de maltrato suceden cuando están con compañeros/as y amigos (43% y 38%), frente a cualquier persona (13%) o solo/a (29%), Los docentes comparten estas respuestas pero en orden diferente: es claro que se da frente a otros (86%, 32% y 14%), pero el rubro “solo” es más alto que el de víctimas: 59%.

**Tabla 4.10.** Con quién está cuando suceden esas cosas, según víctima y docente

	Víctimas		Docentes	
	N	%	N	%
Con compañeros y compañeras	63	43	19	86
Con amigos/amigas	55	38	7	32
Con alguien de la familia	5	3	1	5
Con un/a profesor/a	1	1	1	5
Cualquier persona	19	13	3	14
Solo/sola	42	29	13	59

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Además parece que la violencia puede presentarse en cualquier lugar del centro educativo, aunque congruente con datos de otras investigaciones (Cuevas, 2009; Hoyos et al, 2007; Lentini et al, 2012; Paredes et al, 2008) hay una percepción coincidente para los tres grupos de

actores sobre el lugar en que se dan prioritariamente esas situaciones: el aula. En segundo lugar se señalan los pasillos y corredores del centro educativo y también el patio. Es interesante el aporte de los docentes al señalar como relevantes los espacios de la soda/comedor y la salida o fuera del colegio. Se señalan así los espacios públicos de interacción estudiantil.

**Tabla 4.11.** Lugar donde se ejecutan las conductas *bullying*, según víctima, agresor y docente

Rol/ lugar	Víctima		Agresor		Docente	
	N=145	%	N=73	%	N=22	%
En el patio	32	29	23	38	10	45
En los baños/servicios sanitarios	10	9	9	15	10	45
Pasillos corredores	46	42	22	37	14	64
En la clase	82	75	36	60	18	82
En el comedor/soda	18	16	8	13	9	41
En la salida del colegio	-	-	-	-	9	41
En cualquier sitio	-	-	-	-	8	36
Fuera del colegio y son alumnos	24	22	6	10	7	32
Fuera del colegio y no son alumnos	15	14	5	8	9	41
Internet	12	11	7	12	7	32

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

En las entrevistas realizadas se indica que estas acciones se realizan durante el receso (Docente 1, AA3, E1), en la clase (AA3; E2; D1), en la buseta (Mamá 2, M5; DA2), “en la soda cuando estoy con los demás compañerillos o cuando tenemos libres” (E1) o en el comedor (D1), es decir, en espacios en donde el control de adultos es menor o disperso dada la cantidad de personas presentes.

Es importante rescatar que los lugares fuera de la institución pero referidos a esta (salida de la institución, cercanías/camino a casa, buseta) son lugares que se identifican como sitios de agresión. En algunos, como el caso de las busetas privadas que son contratadas para el traslado específico de estudiantes, es posible ejercer algún control e incorporar al personal que atiende al estudiantado en los programas de formación sobre el tema de maltrato escolar entre pares.

## 4.6 ¿Por qué se presentan situaciones de agresión entre pares?

Las motivaciones referidas por los participantes de la investigación, tanto desde lo cuantitativo como lo cualitativo, reflejan percepciones que incluyen aspectos personales de la víctima y el agresor, otros relativos al grupo y a la familia, elementos institucionales (tanto del centro educativo como del ambiente en el aula) y elementos sociales y culturales (la influencia de medios de comunicación por ejemplo).

En la información cuantitativa todos los actores, estudiantes y docentes, coinciden en dos ítemes, uno de ellos el de mayor porcentaje para cada actor: las conductas *bullying* no tienen una causa precisa, se realiza “solo por molestar” (13% de los agresores también mencionan que lo hacen “porque sí”), siendo testigos y docentes quienes lo señalan con mayor peso (76% y 82%), seguidos de víctimas y agresores (57% y 36% respectivamente). En este sentido un importante 10% de las víctimas no tiene una posible explicación a las acciones del agresor, mencionado también en el 14% de las respuestas de testigos.

Este primer elemento es congruente con la literatura en tanto agresión proactiva, el *bullying* no tiene una causa sino un conjunto de elementos que propician su aparición (Carozzo, 2012), lo que se evidencia en las respuestas siguientes.

La segunda respuesta con mayor frecuencia es bromear que es mencionado principalmente por docentes (77%) y testigos (62%), mientras que el 43% de las víctimas lo selecciona y el 25% del grupo de agresores. En este bloque pueden incluirse además las respuestas del tipo “porque les gusta hacerlo” (47% de testigos, 30% víctimas, 8% agresores y 55% docentes) y porque “les divierte” (37% testigos, 18% víctimas, 10% agresores y 50% docentes).

Llama la atención que los agresores señalan como principal razón la provocación (45%) o por defenderse (30%), es decir, su acción es una respuesta a otra generada en su entorno y/o por la víctima, y que 19 estudiantes (26%) señalan que se ha unido a otro compañero/a o grupo para maltratar intencionalmente a alguien; en 8 de esos casos se dan de 1 a 4 veces por semana.

Tanto los testigos como el grupo de docentes identifican como provocadores de las agresiones el que la víctima le cae mal al agresor (53% y 73%), mencionado también en el 25% de las respuestas de la víctima. Maltratar a otro es una forma de los agresores para buscar

popularidad en el grupo según el 49% de los testigos y 64% de los docentes en lo que coinciden el 22% de las víctimas.

Tanto el grupo de testigo como el de víctima señalan que las características físicas de un estudiante (tamaño, peso o color de piel, por ejemplo) pueden explicar el maltrato (42% y 64% respectivamente), mientras que la forma de ser de la víctima la mencionan en el 41% y 77% de las respuestas dadas.

Los agresores tienen una importante necesidad de sobresalir, obtener protagonismo. Hay una tendencia a percibir que sus motivos están asociados a aspectos referentes a dominancia y estatus. Estos datos son congruentes con el planteamiento de Salmivalli y Peets (2008, citado en Salmivalli & Peets en Ortega, 2010) y Díaz-Aguado (2005) quienes han sugerido que la motivación para maltratar a otros deriva del deseo del agresor de obtener una alta consideración dentro del grupo (estatus, ser respetado y admirado, e incluso compensar exclusiones o fracasos anteriores). Su recompensa principal reside en el poder (Schäfer, en Schneider & Lindenberg, 2012) derivado de observar la sumisión de la víctima (lágrimas, miedo, ansiedad) y ver a otra persona humillada (Roland, en Ortega 2010). Además, otro beneficio importante está en las interacciones entre los copartícipes del *bullying* en tanto que se refuerza el sentido de pertenencia a un grupo o de asociación entre ellos.

Además, el que pueda ser una reacción a problemas familiares lo señalan los docentes (59%), los testigos (24%) y en menor grado las víctimas (9%) (el elemento familiar es el que predomina como explicación durante las entrevistas).

Por último es importante visibilizar la respuesta de 59% de los docentes que indican como causa posible la falta de disciplina escolar.

**Tabla 4.12.** Motivaciones de la agresión, según actores

Rol/ causas percibidas	Testigo		Victima		Agresor		Docente	
	N=316		N=145		N=73		N=22	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Porque lo/los provocan	123	39	16	11	33	45	12	55
2. Solo por molestar	360	114	83	57	26	36	18	82
3. Por hacer una broma	287	91	63	43	18	25	17	77
4. Porque son más fuertes que el otro	121	38	24	17	5	7	11	50
5. Porque tenía algo que él/ella quería o necesitaba	52	16	7	5	5	7	8	36
6. Porque le/s gusta hacerlo	198	63	44	30	6	8	12	55
7. Porque le/les cae mal	264	84	36	25	16	22	16	73
8. Por venganza	104	33	12	8	11	15	9	41
9. Por defenderse	82	26	9	6	22	30	6	27
10. Para evitar que se lo hagan a él/ellos	83	26	18	12	6	8	5	23
11. Porque a él/ellos también se lo hacen otros	93	29	8	6	7	10	8	36
12. Porque le/les gusta/divierte	155	49	26	18	7	10	11	50
13. Por las características físicas del estudiante a quien molestan (tamaño, peso o color de piel, por ejemplo)	209	66	22	15	-	-	14	64
14. Por la forma de ser del estudiante a quien molestan (ej. es inseguro, tiene pocos amigos, habla poco)	186	59	-	-	-	-	17	77
15. Porque así buscan popularidad en el grupo	227	72	32	22	-	-	14	64
16. Porque tienen situaciones o problemas familiares	122	39	13	9	-	-	13	59
17. Porque el compañero/a es distinto/a-diferente (extranjero, con alguna discapacidad, gordo-flaco, razones culturales, sociales o religiosas)	115	36	17	12	3	4	10	45
18. No sé por qué	61	19	15	10	-	-	2	9
19. Porque sí, nada más lo hago	-	-	-	0	10	14	-	-
20. Porque otros lo hacen, y yo hago lo mismo	-	-	-	0	3	4	-	-
21. Por drogas (consumo y/o tráfico)	-	-	-	0	-	-	5	23
22. Por falta de disciplina escolar	-	-	-	0	-	-	13	59
23. Por el tipo de institución y el clima del colegio	-	-	-	0	-	-	3	14

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

El Análisis Factorial de las motivaciones de las conductas *bullying* que hacen los propios involucrados arroja 15 factores para los actores estudiantiles: la matriz de testigos tiene 6 factores que explican un 54% de la varianza total; para el grupo de víctimas la solución



factorial arroja 5 factores que explican el 60% de la varianza total y por último la matriz de factores rotados de los agresores visibiliza 4 con una un peso total de 60% (ver tabla 4.13). En los tres casos se tiene un factor 1 claramente importante dado que explica cerca del 20% de la varianza total en cada solución.

En las tres matrices se eliminaron ítemes que no cumplieron con el criterio de peso establecido, de manera que en la matriz factorial del grupo de testigos se eliminaron 8 ítemes, en la de víctimas 6, y en la de agresores 3.

**Tabla 4.13.** Resumen de factores obtenidos sobre motivaciones del maltrato percibidas por tipo de actor, según estudiantes

<b>Análisis Factorial motivaciones -Testigo</b>	<b>Análisis Factorial motivaciones -Víctima</b>	<b>Análisis Factorial motivaciones-Agresor</b>
<b>% Varianza explicada 54%</b>	<b>% Varianza explicada 60%</b>	<b>% Varianza explicada 60%</b>
1.Características personales del otro 20%	1. Diversión (minimización) y asimetría de fuerza 18%	1. Características personales de víctima y asimetría de fuerza, intencionalidad 21%
2. Reacción: por defensa o provocación (justificación) 9%	2. Obtener algo (recompensa, intencionalidad) 13%	2. Reacción: por venganza, por provocación o defensa, me cae mal (justificación) 17%
3.Apoderarse de algo (recompensa, intencionalidad) 7%	3. Reacción: a provocación o defensa (justificación) 11%	3. Evitar-repetir (justificación) 13%
4. Evitar-repetir (justificación) 6%	4. Por problemas familiares o evitación (justificación) 11%	4. Otras razones, por bromear (minimización) 9%
5. Molestar o bromear (minimización) 6%	5. No sé 7%	
6. Asimetría de fuerza 6%		

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Las respuestas se integran en aspectos relacionados con la víctima (justificaciones o minimizaciones, desconocimiento o carencia de explicación, asimetría de fuerza) y con el agresor (intencionalidad o minimización, reacción a algo, situaciones familiares).

Todos los actores coinciden en señalar como una atribución causal compartida el obtener algún beneficio u objetivo: algo que el otro tiene y se quiere o necesita, popularidad con el grupo, por ejemplo, que implica intencionalidad. Otras percepciones dependen del rol que se juegue en la dinámica *bullying*.

Tanto el grupo de testigos como el de agresores coinciden en sus dos primeros factores, siendo las características personales de la víctima y la respuesta a una acción del otro los elementos de más peso como generadores del maltrato. El primero contiene elementos proactivos y el segundo reactivos. Por su parte la víctima percibe como orígenes fundamentales la obtención del agresor de alguna recompensa: diversión-satisfacción, poder-dominancia, popularidad-estatus (Schäfer, en Schneider & Lindenberg, 2012). Así, las diferencias personales, de fuerza, poder entre iguales o dentro del grupo se utilizan como razones del maltrato del agresor sobre la víctima, siendo importante visibilizar las diferencias entre los actores: para los testigos y los agresores las diferencias personales tienen un peso muy importante, mientras que para la víctima no; para esta es la asimetría de fuerza una de las principales razones del abuso, lo que también comparte el agresor.

Para los testigos las situaciones de matoneo se explican a partir de las características de la víctima reflejadas en dos de los seis ítemes que cumplen con pesos de 0,675 y 0,640 que componen el factor 1 (que explica el 20% de la varianza total): inseguridad, habla poco, tiene pocos amigos o es distinto.

La mayoría de las burlas que se hacen en el grupo es por el color de piel de la persona. (Estudiante, comentario libre)

Pienso que es una persona vulnerable, el agresor busca alguna debilidad en esa persona, y ahí es donde lo ataca y lo mina... lo puede causar envidia, abarca un montón de cosas, rivalidades por ejemplo (M3).

Los otros cinco factores están relacionados al agresor desde diferentes perspectivas: los factores 2 y 4 con varianzas explicadas de 9% y 6% respectivamente, refieren a una reacción o respuesta de esta persona frente a provocaciones, como defensa (autoprotección para evitar

que se lo hagan a ellos) o evitación de vivirlo porque también viven agresión de pares. “Lo puede causar envidia, abarca un montón de cosas, rivalidades por ejemplo” (M4).

Los factores 3 y 5 que explican el 7% y 6% de las diferencias entre los datos, refieren a que la víctima tenía algo que se quiere o necesita (lo que remite a bajo control de impulsos y de respeto al otro, intencionalidad) y a solo por molestar (saturación de 0,720) o hacer una broma, lo que implica minimizar la acción:

... a veces no tienen una razón o uno como adulto no le dé una razón lógica, sólo por molestar a alguien...El hecho de que alguien me cayó mal, quiero sacarme un clavo con alguien, o como dicen ellos “me enjacharon” hace que se empieza a molestar a alguien sistemáticamente, acosar a alguien. El problema es que no se queda entre dos personas, sino que se unen una tercera y una cuarta, e insisten (DA1).

Parece que para el grupo de testigos el percibir al agresor como poderoso y fuerte lo posiciona frente a los otros y podría incrementar su estatus social

Muchas veces el *Bullying* se da por la necesidad de aceptación del estudiante, lo que cree que conseguirá humillando o volviendo menos a otra persona (Docente, comentario libre).

La solución factorial obtenida para el grupo de víctimas explica el 60% de la varianza total explicada, distribuida en 5 factores. El factor 1 aporta el 18% de la explicación integrando cuatro ítems orientadas al agresor y sus motivaciones: el molestar, hacer una broma o porque les gusta hacerlo (con cargas de 0,788; 0,771; 0,713 respectivamente), explicaciones que tienden a minimizar los hechos (trivializando y justificando los hechos), y la fortaleza física del agresor. “El compañero a veces me molesta por vacilar” (E1)

En el segundo factor claramente identificado se explican las conductas del agresor en función de lo que obtiene: algo que el otro tiene y popularidad en el grupo, es decir, refleja una intencionalidad clara en la actuación.

Los factores 3 y 4 explican cada uno el 11% de la variabilidad total en la matriz. La reacción frente a una provocación o por autodefensa frente a la víctima son los dos componentes del factor 3, mientras que el cuarto factor incluye referencias a situaciones o problemas familiares o como forma de evitar ser víctimas de maltrato entre compañeros. Se deposita la responsabilidad del hecho en otra persona o grupo, fuera de quien agrede, justificando de esta forma los comportamientos. “Creo uno de los principales motivos de por

qué personas agreden a otras son los problemas familiares, ya que sienten que todo es su culpa o simplemente se quieren desquitar con alguien” (Estudiante, comentario libre).

Por último el factor 5, “No sé por qué me pasa esto”, es específico de este grupo con un valor de 7% y una saturación de 0,798. El desconocimiento, la sinrazón de las agresiones que se reciben es una característica de la dinámica del *bullying*, por eso no sorprende que sean las víctimas para quienes tengan mayor relevancia este aspecto.

Las respuestas del grupo de agresores se organizan en 4 factores que explican un 60% de la varianza total. Los factores 1 y 2 presentan los porcentajes explicativos más importantes con 21 % y 17% respectivamente.

El factor 1 se complementa con el similar de la víctima por cuanto hace diferencia en la fortaleza entre ambos actores, el débil (con la carga principal: 0.763) y el fuerte (según la víctima con 0,620 de saturación), en una relación en la que el otro es diferente y tiene algo que el agresor quiere o necesita, además de que al agresor le gusta hacerlo y se justifica porque otros también lo hacen. Es evidente la intencionalidad que se desprende de los componentes de este factor

En los factores 2 y 3 el agresor justifica sus acciones en tanto formas de reacción frente a diferentes aspectos: en el primero la respuesta es venganza, provocación o defensa, aunado a que la víctima le cae mal: “Si, por que me molestan” (Estudiante, comentario libre)

En el tercero la reacción es orientada a evitar que le suceda (autoprotección) porque también tiene la experiencia como víctima

Por último, el factor 4, con una varianza explicada de 9%, incluye razones inespecíficas y bromas con lo que podría estarse minimizando los hechos: “A veces (lo hago) pero es por vacilar, no lo hago personal” (Estudiante, comentario libre).

Tal como se mencionó, el factor 4 del grupo de víctimas hace referencia a aspectos familiares que influyen en las agresiones. En los datos cualitativos este aspecto fue uno de los que más se desarrollaron y por eso se aborda de manera independiente.

Sobre aspectos del contexto familiar en los datos cualitativos se mencionan como posibles explicaciones la crianza y educación, situaciones o problemas familiares y la carencia de apoyo:

- Crianza y educación:

Creo que como causas del *bullying* hay que partir de la premisa de que la raíz del hecho es la educación intrafamiliar (crianza y socialización primaria). Todo los

demás son agregados que refuerzan o minimizan (aspectos personales como la introversión y la baja autoestima) [...] “Yo creo que eso va en los papás, como educan a sus hijos” [...] Los muchachos que prácticamente están siempre solos no tienen una guía y hacen lo que quieren... Esas cosas suceden porque muchas veces los muchachos se quedan solos en casa, porque papá y mamá tiene que salir a trabajar y no están pendientes de a qué hora y como llegaron, si tuvieron problemas. Los papás que trabajan no están pendientes de lo que pasa con él todos los días (M2).

Una crianza en un núcleo familiar (más allá de papá y mamá), por ejemplo socialización primaria relacionada con abuso y maltrato o sobreprotección o no exposición al riesgo y conflicto, no permiten desarrollar la tolerancia a la frustración o respuestas a las situaciones de conflicto [...] él es introvertido e inseguro de sí mismo porque hay un asunto de construcción familiar (AA3).

- Situaciones o problemas familiares:

No sé si pasa algo en la casa que ellos botan aquí, no sé. (E4).

Un muchacho que es violentado tiende a acumular cierta cantidad de enojo que psicológicamente debe descargar, y si es violentado en la casa por una figura de autoridad posiblemente no va a poder poner resistencia, pero encuentra otro lugar en donde él tiene autoridad y violenta lo que está debajo de él (AA3).

“... por situaciones en la familia como divorcio o agresión o porque los papás o uno de los papás ofenden a su persona, porque en la casa no le toman importancia y viene al cole a tratar de sentirse superior, a veces es por instinto...” (E1)

“Normalmente el agresor conlleva un problema de familia, no se, que en la familia lo maltratan o los padres nunca están en la casa o se siente solo, y entonces él busca la violencia para expresar ese sentimiento. Ahí es cuando aparecen los casos de *bullying*” (E2)

Creo uno de los principales motivos de por qué personas agreden a otras son los problemas familiares, ya que sienten que todo es su culpa o simplemente se quieren desquitar con alguien (Estudiante, comentario libre).

- Poco apoyo familiar:

Estas cosas pasan porque hace falta un apoyo familiar, que alguien de la familia se siente con el agresor a hablar, que se desahogue, que comente sus problemas y que encuentre una forma más pacífica de desahogar sus penas, con arte, estudiando, con un amigo o familiar (E2)

Desde el abordaje cualitativo también se menciona la influencia de los medios de comunicación en la generación de modelos:

Yo creo que la influencia de los medios, de lo que ellos ven y escuchan ha sido muy significativa” [...] Las situaciones de *bullying* pueden estar relacionadas con los programas [de televisión] que ellos ven. Yo me pongo a verlos, sobretodo MTV y una bendita novela “Niñas mal” en donde las populares son las bonitas pero tiene conductas de este tipo, ofensivas, de hacerles daño. Sobre

todo los de 7º, 8º y 9º vienen a copiar lo que ven en la tele porque eso me va a hacer popular. (AA2)

Dos señalamientos pueden ser mencionados respecto a este conjunto de elementos: el primero es que se ha dibujado claramente la complejidad de la problemática del *bullying*, dirigiendo la atención hacia los factores de riesgo y de protección (que serán desarrollados más adelante). En segundo lugar es válido focalizar la atención en la importancia de los modelos de identificación para niños, niñas y adolescentes y la estrecha relación entre los contenidos violentos en televisión y el comportamiento agresivo en menores de edad (por imitación o reproducción de estilos de conducta) que se integran a la disminución de sensibilidad frente al dolor y sufrimiento del otro, además del miedo e inseguridad en relación a las personas y el mundo alrededor (Carozzo y colaboradores, 2012; Fante, 2012), elementos que se constituyen en caldo de cultivo para acciones violentas (tanto en la ejecución como en la tolerancia frente a ellas) en el ámbito educativo.

#### **4.7 Consecuencias emocionales del bullying.**

¿Qué emociones se generan en una situación de maltrato? Esta interrogante se trató de dilucidar desde la perspectiva de los tres actores adolescentes partiendo de un análisis descriptivo de los datos que se amplió con un análisis factorial (para este se usó como criterio cargas factoriales igual o mayores a .60, a excepción de la solución factorial de testigos en que se utilizó .50 para incorporar el factor 4; a partir de estos criterios se eliminaron 3 ítems de la matriz factorial del grupo de testigos y agresores y 2 en la de víctimas.

Tal y como se muestra en la tabla 4.14, la emoción principal de los testigos y las víctimas ante las conductas *bullying* es enojo (48% y 47%) mientras que el grupo de agresores lo menciona en el 25% de sus respuestas<sup>49</sup>; el “no me afecta, no siento nada” tiene el 27% de las respuestas válidas del grupo de agresores. Sin embargo para los tres grupos la otra emoción es relevante: para agresores la “diversión” presenta 23% (contrasta con el 18% que reportan

---

<sup>49</sup> Esta es una emoción muy importante de considerar por las posibles reacciones que puede generar como la venganza. Las referencias de casos como el de Columbine en 1999 o Buenos Aires, 2004, están asociados con este aspecto.

Lentini y colaboradoras), mientras que el “no me afecta, no siento nada” lo mencionan el 30% de los testigos y el 25% de los agredidos.

Para la víctima la vergüenza y el aburrimiento son dos aspectos importantes (28% y 27%), mientras que la tristeza y la inseguridad ocupan un tercer lugar (24% y 23%).

Para los testigos es el temor de que les pueda pasar a ellos y tristeza, las que se mencionan con 37% y 28% mientras que el grupo de agresores indica satisfacción en 16%.

**Tabla 4.14.** Emociones asociadas a las conductas *bullying*, según estudiantes

Rol/ emociones asociadas	Testigo		Victima		Agresor	
	N=316		N=145		N=73	
	N	%	N	%	N	%
1. Aburrimiento	74	23	39	27	8	11
2. Miedo	30	9	26	18	5	7
3. Inseguridad, indefensión, desprotección	50	16	34	23	5	7
4. Tristeza	89	28	35	24	6	8
5. Soledad	23	7	29	20	2	3
6. Enojo	153	48	68	47	18	25
7. Vergüenza	70	22	40	28	10	14
8. Confianza	9	3	6	4	3	4
9. No me afecta, no siento nada	96	30	36	25	20	27
10. Diversión	28	9	10	7	17	23
11. Tranquilidad	18	6	10	7	8	11
12. Seguridad, fortaleza	15	5	5	3	1	1
13. Alegría	12	4	2	1	8	11
14. Apoyo, aceptación de los demás	24	8	3	2	2	3
15. Satisfacción	11	3	3	2	12	16
16. Orgullo, poder	12	4	5	3	8	11
17. Rechazo	38	12	23	16	3	4
18. Me preocupa que me suceda a mí también	116	37	11	8	5	7

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Respecto a emociones asociadas a la dinámica *bullying*, el análisis de factores resulta en tres matrices con un total de 16 factores con autovalores superiores a 1: 5 para testigo y

víctima que explican un 56% y 63% respectivamente de la varianza total y 6 para agresor, con 64% (ver tabla 4.15).

El factor 1 es el más importante en los grupos de testigos y víctimas, explicando el 19% y 21% respectivamente de la variabilidad total. En los resultados de agresores parece interesante que no hay un factor prioritario pues sus aportes específicos a la varianza son bastante cercanos entre sí.

Además, un primer acercamiento general refleja que para el grupo de testigos y agresores los factores de mayor peso se vinculan a emociones asociadas con algún tipo de ganancia en la situación de maltrato, ya sea sentirse bien, poderoso, seguro, apoyado, aceptado.

**Tabla 4.15.** Resumen de factores obtenidos sobre emociones asociadas a conductas *bullying*, por tipo de actor según estudiantes

<b>Análisis Factorial Testigo</b>	<b>Análisis Factorial Víctima</b>	<b>Análisis Factorial Agresor</b>
<b>Varianza explicada 56%</b>	<b>Varianza explicada 63%</b>	<b>Varianza explicada 64%</b>
1. Recompensa: bienestar, poder 18,5%	1. Inseguridad, miedo, soledad, tristeza, vergüenza, rechazo 21%	1. Seguridad, apoyo, aceptación 12,4%
2. Inseguridad, miedo, soledad 11,8%	2. Recompensa, alegría, diversión, confianza 15%	2. Inseguridad, tristeza, miedo 11,8%
3. Malestar, rechazo 11%	3. Seguridad, apoyo, poder, tranquilidad 13,5%	3. Soledad, rechazo, aburrimiento 11%
4. Aceptación de la situación 8%	4. Preocupación por sí mismo 7,32%	4. Satisfacción, diversión, nada 10,9%
5. Nada 6,4%	5. Nada 5,8%	5. Vergüenza, enojo 9,6%
		6. Preocupación por sí mismo, orgullo-poder 8%

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos



La composición de la matriz de testigos refleja dos factores asociados a emociones que favorecen la situación de agresión, dos que reflejan un impacto negativo y un importante factor en que se indica que no hay afectación, no siente nada frente a la situación de maltrato.

Específicamente el factor 1 incluye ítemes asociados a emociones favorables al maltrato, tales como satisfacción, alegría, orgullo/poder, tranquilidad y diversión, siendo los dos primeros los que presentan las saturaciones más altas en la solución factorial (0,855 y 0,834). Vale preguntarse cuales son los factores que inciden en la normalización de estas conductas y la insensibilidad frente al maltrato y el dolor del otro.

El factor 2 de ese grupo explica el 12% de la variabilidad total, en donde se incluyen aspectos referidos a inseguridad, indefensión, desprotección, soledad y miedo, mientras que el factor 3 (11%) también remite a aspectos negativos que genera la situación de maltrato, como enojo, vergüenza, rechazo y aburrimiento. En el cuarto factor se incluyen dos elementos: apoyo y aceptación de los demás, y confianza, explicando el 8% de la varianza en la matriz. Por último y muy importante es el quinto factor con un aporte del 6% a la varianza total, y refleja indiferencia al señalar que “No me afecta, no siento nada”.

Para el grupo de testigos el asociar las situaciones de maltrato con alguna emoción positiva disminuye la importancia de la situación a la que se enfrenta la víctima, tendiendo a normalizarla en el contexto educativo, lo que incide en las posibles acciones de intervención y apoyo a la víctima, profundizando la situación de abandono de esta. Sin embargo los factores 2 y 3, aun cuando su peso es menor, se orientan a emociones desfavorables de malestar y rechazo que evidencian inseguridad y desconfianza, todo lo cual puede generar un clima de temor, miedo y falta de respeto que impacta el aprendizaje.

Para el grupo que ha experimentado situaciones de maltrato en el último mes, el factor principal refleja las emociones como soledad, tristeza, inseguridad, indefensión, desprotección, vergüenza, miedo y rechazo, siendo las dos primeras las que aportan un mayor peso al factor (esto es congruente con investigaciones como las de Dunne y colaboradores, 2013)

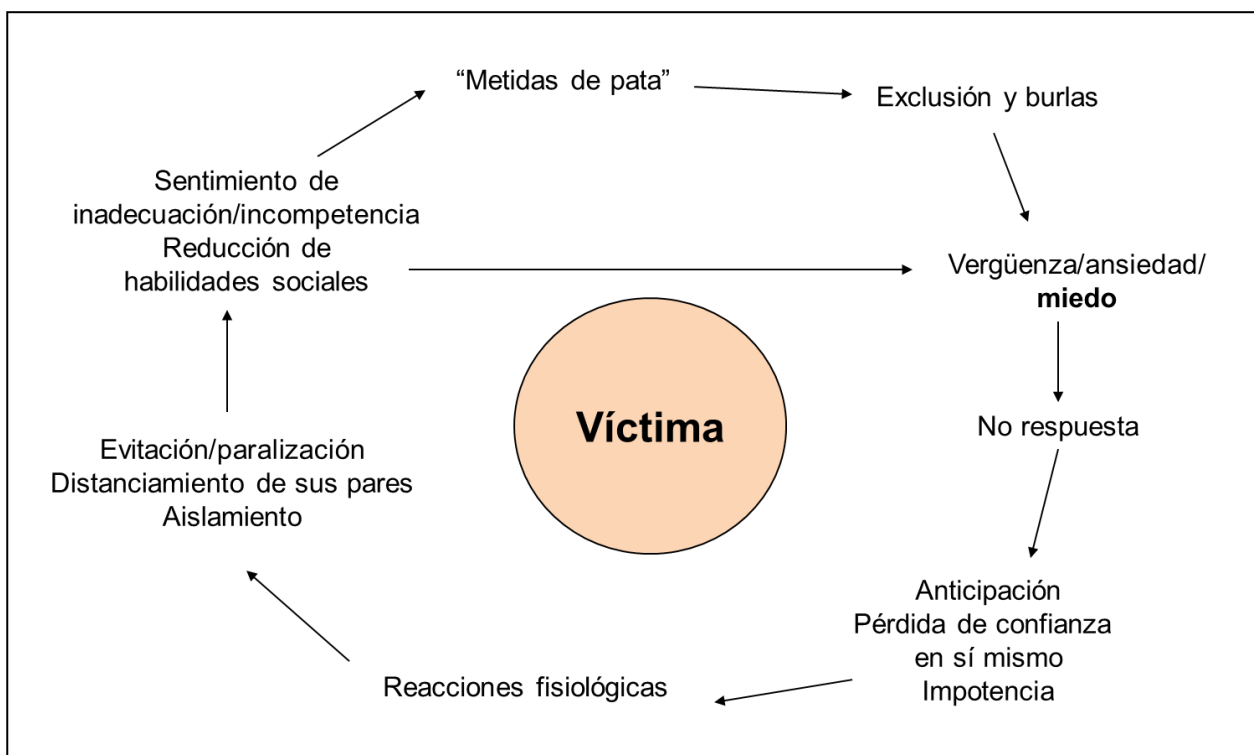
... efectos... en la autoestima y el temor con que vive la víctima. Me imagino que les causa tristeza y viven con temor (M3); ... recibe adecuación no significativa, cosa que nunca antes necesitó, pasaba muy disperso. El profesor guía me decía “Con sólo que A mueva la silla, él vuelve a ver, como asustado”, seguro pensaba que le iba a hacer algo (M1).

Es interesante que los factores 2 y 3 (15% y 14% de la varianza explicada respectivamente) se asocian con aspectos más bien favorables a la situación lo que puede explicarse de dos formas: la primera es la tendencia a minimizar la situación de maltrato (ya se evidenció en el análisis de causas) y por otra parte porque se cuenta con la seguridad, el apoyo, el poder frente a la situación que genera tranquilidad frente al hecho.

La preocupación porque la situación le suceda compone el factor 4 y en el quinto aparece nuevamente (similar al grupo de testigos) el “no me afecta, no siento nada”, lo cual puede ser una respuesta defensiva ante la situación de maltrato.

Las emociones que se reflejan en la matriz factorial del grupo de víctimas, en tanto consecuencias de las acciones de maltrato, propician la sensación de impotencia y el distanciamiento de sus pares, generando un círculo vicioso (ver figura 4.4) que les expone aún más a este tipo de situaciones que tiende a minimizarse con asunciones relacionadas a que es parte de ser amigos y divertirse, por lo que hay que tolerar (“aguantar”), aspectos reforzados además por un entorno cultura que asume este tipo de conductas como parte del crecimiento y del aprendizaje para desenvolverse en la vida.

**Figura 4.4.** Círculo vicioso de la víctima

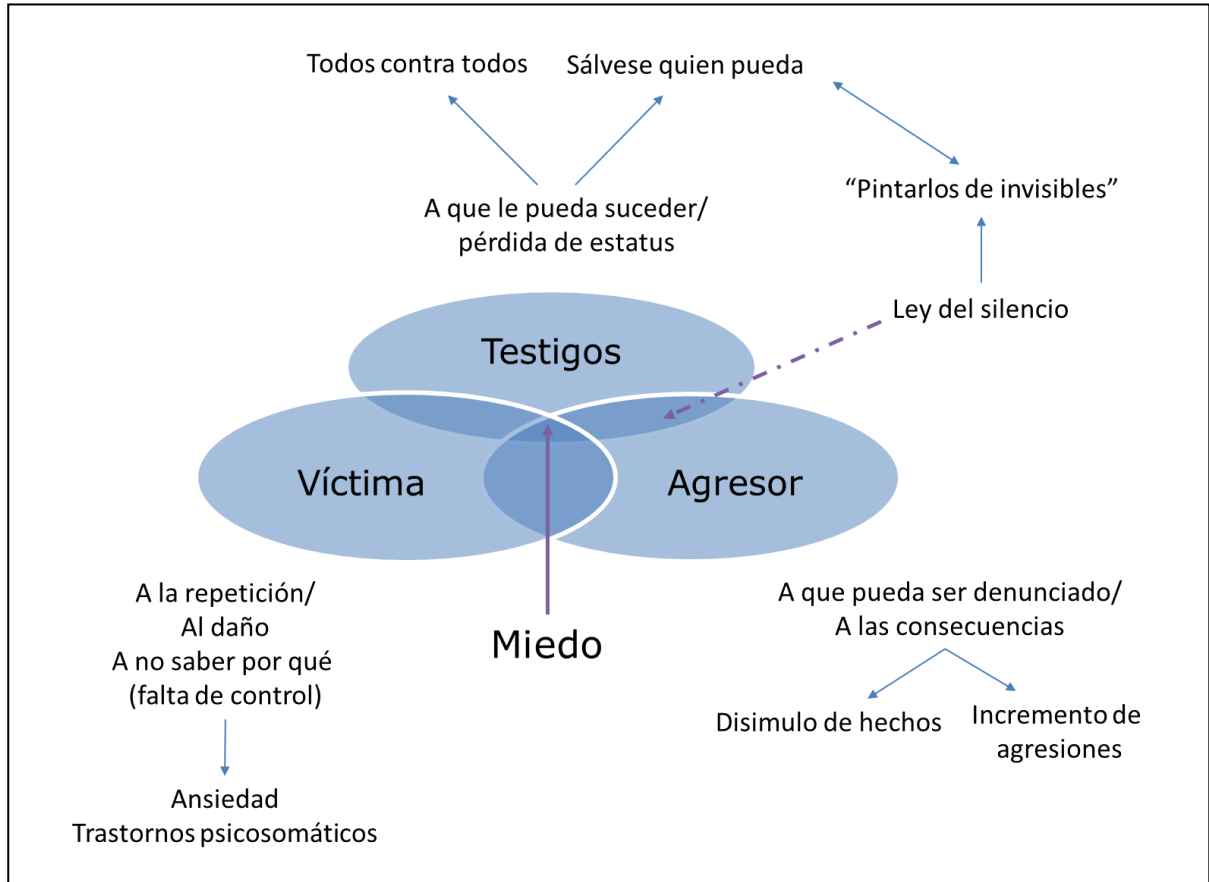


*Nota:* Elaboración propia con base en Chau, 2013 y datos de investigación

Los factores obtenidos del grupo de agresores presentan poca variabilidad en su peso (de 12 a 8%) y son congruentes con el factor principal del grupo de testigos, identificando la adquisición de estatus y el reconocimiento de sus pares como elementos de satisfacción, diversión o indiferencia, lo que es congruente con el planteamiento de Fernández (1999) cuando señala como “ganancias” de quien agrede el efecto de la importancia, la sensación de dominio, la apropiación de valor personal del otro al ejercer el dominio a través de diversos actos de agresión. Sin embargo es necesario señalar que los factores 2 y 3 se orientan hacia emociones desfavorables asociadas con las acciones del agresor. En este aspecto podría interpretarse que la inseguridad e indefensión estén relacionados con el ser atrapado y el riesgo de castigo por estos hechos, aun cuando hay elementos de rechazo y distanciamiento de sus pares en congruencia.

A partir de la información recopilada, se propone que el miedo se constituye en el eje de la dinámica *bullying* (figura 4.5) teniendo diferentes manifestaciones según el actor, y reacciones consecuentes.

**Figura 4.5.** El miedo como eje de la dinámica *bullying* y algunas reacciones.



*Nota.* Elaboración propia

Por último, la discusión sobre la responsabilidad y conciencia del agresor sobre sus actos es un tema reiterado en diversos foros. Aún cuando no se elaborará al respecto en este documento, vale indicar que un elemento fundamental para identificar un caso de *bullying*, es el criterio de intencionalidad del daño, es decir hay un grado de conciencia sobre la implicación del hecho para otra persona. Por otra parte, es necesario considerar la formación tecnológica, la atención a riesgos e implicaciones de las acciones en línea y del acompañamiento o no de los adultos en este aspecto.

## **Influencias ambientales asociadas a la emergencia y ocurrencia del *bullying*.**

En las instituciones estudiadas, se confirma la presencia de maltrato escolar entre pares y se identifica como una situación en aumento ante la que es necesario actuar: seis de cada 10 estudiantes de octavo año de esos colegios han presenciado alguna acción contra otro/s en el último mes, mientras que tres lo han sufrido como víctimas y uno se identifica como agresor, datos que son congruentes con otras investigaciones (Cabezas, 2007; Carozzo, 2013; Chaux, 2012; Lentini et al, 2013, por ejemplo).

Partiendo de que el *bullying* es un problema fundamentalmente social, no es posible referirse a una causa sino más bien a factores que condicionan su aparición y le proporciona las particularidades que el contexto social potencia (Carozzo, 2012). Por eso desde la propuesta de Galtung y siguiendo el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner se analizan los datos obtenidos para identificar elementos asociados a la aparición y mantenimiento de conductas *bullying* en los colegios atendidos, influencias ambientales, que han sido organizados en cinco dimensiones: contextual, institucional, familiar, grupal y personal, tal como se presentó en la figura 2.7.

### **4.8 Dimensión contextual<sup>50</sup>**

Como se ha propuesto en capítulos anteriores, el *bullying* no es un rasgo inherente a ninguna persona, sino que es construido socialmente a través de la interacción social, y por lo tanto sólo puede ser abordado en términos reales centrándose en las interacciones pues tal como lo propone Galtung, los actos violentos tienen sus raíces en la cultura de la violencia y las estructuras violentas en sí mismas, integrándose e influyéndose entre sí.

Desde esta perspectiva la comprensión de la violencia en el ámbito escolar pasa por entender por un lado, sus fundamentos desde la desigualdad y la asimetría de poder social que propician un modelo o patrón de relación de tipo poder-sumisión (Carozzo, 2012), y por otro sus manifestaciones como producto de la legitimación de la violencia a nivel social<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Algunas de estas ideas se han desarrollado en Durán, 2013.

<sup>51</sup> Ya se ha señalado el incremento de la violencia en general, en América Latina y Centroamérica en específico, y del *bullying* y *cyberbullying* en nuestro país y su visibilización a través de medios de comunicación.

(contexto posibilitador según Baró, 1983) que Ortega (2003) relaciona con la interacción entre características socioeconómicas (carencia de recursos económicos, clase social), abandono – cuando no abuso adulto- (violencia estructural) y violencia interpersonal, tráfico, acceso y uso de armas, alcohol y drogas, maras y pandillas de niños, niñas y adolescentes de la calle. La exposición repetida a la violencia en los medios de comunicación y en los juegos violentos accesibles en los diferentes estratos sociales (sean directos o indirectos-virtuales-) generan una banalización de los actos violentos, desensibilización y asunción de estos como lo “normal”<sup>52</sup>.

Todo esto es caldo de cultivo de toda clase de creencias que alimentan actitudes que se coronan con comportamientos violentos como formas ordinarias de enfrentar los problemas (el abuso sexual, la disciplina corporal punitiva, la escasa atención a las necesidades del desarrollo y el aprendizaje por ejemplo). De esta forma una sociedad violenta engendra personas violentas: se propicia el aprendizaje de estilos de relación interpersonal abusivos y violentos lo que permite entender que “... ni el escenario familiar ni el escolar, en una sociedad como la nuestra, esta inmunizada contra la violencia y su aprendizaje” (Carozo, 2012, p.16).

La normalización, naturalización o negación de la violencia se concretan en actitudes y valores que tienden al individualismo, al desinterés y a la desensibilización frente al sufrimiento del otro<sup>53</sup> (violencia cultural) en tanto que el paradigma de lo humano y del éxito<sup>54</sup> también cambia: la primacía en el “tener” (el consumismo como filosofía de nuestro tiempo), la gratificación inmediata (la sociedad del “ya”); el dinero como lo único valioso en la vida; la posición social y todos los símbolos asociados (dinero, fama, belleza, bienes y

---

<sup>52</sup> Señala Fournier (2000) que la frecuencia con que los medios de comunicación de masas nos presentan noticias y eventos delictivos tiende a crecer día con día, provocando una visión distorsionada de la realidad, en donde la sensación de inseguridad es mucho más alta que la verdadera inseguridad.

<sup>53</sup> En este sentido y de acuerdo con Molina (2013), el gran peligro que afronta Costa Rica es la transformación de una sociedad que ha estimulado y cultivado valores favorables a la equidad, y los han reflejado en múltiples expresiones (la universalización de servicios de salud y educación de buena calidad, y la justicia social en general) que a su vez han facilitado el progreso económico y tecnológico así como la competitividad, hacia unos valores culturales basados en el individualismo, la indiferencia frente al destino del otro, la falta de responsabilidad colectiva, el desinterés por el bienestar general, la búsqueda del éxito como valor central del enriquecimiento personal, el consumismo, y otros semejantes, que puede esperarse que debiliten seriamente el tejido social y pueden conducir a todo orden de impactos regresivos.

<sup>54</sup> Entendido como una aspiración vital a lograr, ideal de felicidad.

hasta conocimiento); el éxito como meta por alcanzar a costa de lo que sea (en un mundo dicotomizado en “ganadores o perdedores”) y tenerlo todo en poco tiempo.

Además, gracias al desarrollo científico-tecnológico se han generado transformaciones en todos los ámbitos de la vida, al convertirse las tecnologías de información y comunicación en parte de la cotidianidad y, por lo tanto, imprescindibles. Esto es particularmente válido en la forma en que los seres humanos (especialmente los estudiantes actuales, hijos del nuevo siglo, los nativos digitales según Piscitelli, 2012) se relacionan con el mundo al insertarse en la era de la inmediatez y accesibilidad, demandas generalizadas que, aunque no alcanzan a toda la ciudadanía sí la determina, generando transformaciones en las formas de interacción: la inclusión y el uso masivo de tecnologías de la comunicación y la información están modificando los ecosistemas de relación de los grupos y las comunidades humanas (Ortega et al., 2012). La relación con el otro se intensifica en frecuencia y cantidad de contactos a través de la máquina (93% de los estudiantes del estudio cuentan con teléfono celular propio, 88% con internet en la casa, con acceso a internet en el 83% de los casos). La percepción de la realidad se difiere en la pantalla; las emociones y la riqueza del lenguaje no verbal se diluyen a la distancia. Esto propicia una fuerte orientación al desinterés y desensibilización frente al otro que, amparados en el anonimato, pueden generar acciones violentas que se reflejan en la convivencia escolar.

Así, se presentan condiciones que moldean un ser humano particular: impaciente y desafiante, creativo y lógico, con baja tolerancia a la frustración y la postergación. Es adaptable y con voraz apetito por lo nuevo, con procesos de atención amplios que le permiten atender varias actividades a la vez aunque con bajos niveles de profundidad, y cuenta con un alto grado de autonomía (Córica & Dinerstein, 2009). Vive en la globalidad, rechaza barreras y esquemas fijos, quiere disfrutar. Utiliza teléfonos celulares, computadoras e internet en casi todos los aspectos de su vida: estudio, trabajo, diversión y para relacionarse con otras personas.

Por otra parte, se asume que los sistemas educativos nacionales en el contexto actual son responsabilidad irrenunciable de los gobiernos que intervienen en diferentes niveles que, se

enlazan entre sí<sup>55</sup> (Aguerrondo, 1999). Es decir, el nivel político-ideológico, que es el que da el “sentido” al sistema educativo, determina el campo de posibilidades del nivel técnico-pedagógico referido a las decisiones estrictamente “educativas”, determina qué forma debe tener la organización concreta de la educación.

Focalizados en el tema de violencia escolar y matonismo, en su nivel político-ideológico es necesario contar con políticas públicas que impulsen no solo la producción y competitividad, sino a la definición del país que se quiere y el diseño de reformas educativas congruentes, desde un enfoque sistémico y en el que la educación, investigación y tecnologías se integren.

A nivel técnico-pedagógico deben considerarse aspectos como el enfoque educativo, el educando, el aprendizaje, incorporación de tecnología, la formación profesional del docente y el currículo, tal como se desprende de los datos obtenidos (especialmente de los cualitativos en las recomendaciones de acción). Interesa puntualizar aquí que la redefinición del modelo de aprendizaje que responda a las necesidades actuales debe considerar una pedagogía basada en competencias en la que Tedesco (2003) señala dos retos fundamentales: el aprender a aprender que hace referencia a los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo lo que requiere del replanteamiento de la tarea educativa más allá de un mero instrumento de transmisión de información, priorizando el proceso de aprendizaje e incorporando de manera consciente el nuevo paradigma de la complejidad al proceso educativo docente puesto que el papel de los docentes se redefine como un “acompañante cognitivo”, modelo de acción. El segundo reto es aprender a vivir juntos, y comprende los desafíos relativos a la consecución de un orden social en el que podamos vivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes.

## **4.9 Dimensión institucional**

En este nivel, el organizacional, nos referimos a las condiciones particulares de los establecimientos educativos como su estructura y dinámica organizacional, es decir su cultura

---

<sup>55</sup> Siguiendo a esta autora se asumen los principios vertebradores que propone para analizar la estructura básica de la educación: el político-ideológico, el técnico-pedagógico y el organizacional.



y clima o ambiente institucional, infraestructura, procesos y sistemas, contenidos presupuestarios que soportan la gestión y eficiencia de propuestas y programas, política educativa (normativa, estrategias de prevención y formas de enfrentamiento de situaciones de violencia en general y del matonismo en específico), el papel del cuerpo docente y la relación padres de familia-docentes, además de la vinculación familia-centro educativo.

a. Condiciones particulares de los establecimientos educativos

La **institución pública** es la más grande y antigua del país, fundada el 1<sup>o</sup> de setiembre de 1842 e inició sus actividades el 6 de enero de 1869. Está declarada como Institución Benemérita de la Cultura del país. A la fecha de la recolección de información contaba con 2619 estudiantes matriculados en el ciclo lectivo 2013 integrados en los cinco niveles (del tercer ciclo de la Educación General Básica y el ciclo Diversificado) y 98 docentes para atenderles; dentro del personal de apoyo académico se cuenta con 8 orientadoras, una encargada de adecuación curricular, una bibliotecaria y 42 personas en el área administrativa.

En cuanto a su estructura funcional, está regida por una Junta Administrativa y cuenta con dos áreas de acción: la dirección académica y la dirección administrativa. Cuenta con su propia infraestructura dividida en tres edificios (Edificio Central, Pabellones Sur y Gimnasio)

La calidad académica demostrada a lo largo de 145 años de formar ciudadanas y ciudadanos que han asumido la dirección del país desde diferentes cargos públicos y privados, la tradición de familias que han pasado por sus aulas, el excelente rendimiento académico, disciplina, gran desempeño en el deporte y artes, así como la buena promoción en las pruebas de Bachillerato Académico de Educación Formal del Ministerio de Educación Pública, hacen de este Colegio una institución que atrae a muchos estudiantes. Dada la imposibilidad de recibir a todas las personas interesadas en ingresar, desde los años 90 se realiza una prueba diagnóstica para seleccionar a quienes ocuparán los cupos disponibles. Esto ha permitido que la población estudiantil actual sea una mezcla de diferentes estratos socioeconómicos y zonas de procedencia, aunque la mayoría son del cantón central de Cartago. Además, alrededor del 30% de la población estudiantil cuenta con algún tipo de beca estatal para apoyar su educación secundaria.

La **institución privada** es bilingüe y enfocada en tecnología, con oferta educativa en Preescolar, I, II y III Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada. Se gestó en 1994 y abrió sus puertas en 1997 ofertando kínder y preparatoria.

En cuanto a la estructura funcional, está regida por una Junta Directiva y cuenta con tres direcciones académicas (de Preescolar, de Primaria y de Secundaria) y una dirección administrativa. Cuenta con su propia infraestructura dividida en módulos para cada nivel, gimnasio, cancha, auditorio, soda. Se sostiene gracias a ingreso de dinero por matrícula y mensualidad de sus estudiantes.

**Tabla 4.16.** Características de la institución

	Institución 1	Institución 2
Ubicación	Cartago	Cartago
Tipo de colegio	Diurna, pública	Diurna, privada
Años de funcionamiento	146	18
Tamaño del colegio (estudiantes matriculados, ciclo lectivo 2013)	2619	460
Estructura funcional	2 direcciones, Académica y Administrativa, equipo de apoyo académico (Departamento de Orientación), administrativos	2 direcciones, Académica y Administrativa, equipo de apoyo académico (Departamento de Psicología), administrativos
Infraestructura	3 edificios	Módulos específicos
Fuente de ingreso económico	Estatal e institucional	Matrícula y mensualidad
Tipo de estudiante	De nuevo ingreso, de escuelas de zona de influencia	La mayoría tiene historia académica en la institución (preparatoria o primaria)

*Nota:* Elaboración propia a partir de información brindada en las instituciones.

Sobre el estudiantado del colegio privado un profesional señala que “Yo no he visto aquí hasta el momento muchachos malcriados. Hay elementos básicos de educación: cortesía, aseo, orden, pero malintencionados o con una realidad violenta o agresiva, no, que son malhablados o con problemas frente a la autoridad... en cada grupo, que son de más de 30 estudiantes, hay personas diferentes, extrovertidos e introvertidos, y es muy frecuente que se conocen desde primero o materno, ellos dicen que se molestan entre sí... y es que nos tenemos esa confianza de hablarnos y vacilar así” (AA3). El tipo de estudiante del colegio público es diferente al del

privado en cuanto a que son de nuevo ingreso (no tienen una historia institucional como pueden tenerla los del otro colegio que cuenta con primaria), de varias escuelas pues la zona de influencia del colegio es grande, todo lo cual posibilita una muy amplia variedad de estudiantes.

Ni el tipo de institución ni del estudiantado se identificaron como elementos que diferenciaran la dinámica *bullying*, en cuanto a su emergencia o en sus consecuencias.

#### b. Cultura y clima institucional (ambiente en el colegio)

Para abordar estos aspectos se consideran tanto la perspectiva de los profesores como la de los estudiantes y otros trabajadores de la institución reflejadas en los datos cuantitativos y cualitativos.

La Cultura Institucional refiere al sistema de supuestos básicos (patrones de pensamiento, creencias, valores) que definen la forma en que se hacen las cosas dentro del centro educativo (normas de comportamiento y procedimientos) y guían las actividades de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido no se desliga del nivel contextual pues traduce y concreta elementos en una institución específica.

Específicamente es posible señalar en este rubro aspectos como la aceptación de la violencia por parte de los adultos de los dos colegios, al amparo de mitos y supuestos como “es parte de la vida”, “deben aprender a defenderse”. También se evidencia en incongruencias entre el discurso y la acción institucional, por ejemplo la no aceptación de violencia y matoneo junto a una baja aplicación de normativa por desconocimiento y/o procedimientos poco claros y/o inadecuados. Además refiere a limitaciones en la supervisión y control de situaciones en lugares específicos del colegio, el “no me toca” (no es parte de mis funciones) o el que es tarea de otros (del equipo de apoyo académico por ejemplo). También puede agregarse la imagen del “soplón” en contraposición al cambio cultural para validar las denuncias.

**Condiciones institucionales y ambiente laboral.** El ambiente institucional refiere a las condiciones del centro educativo que pueden potenciar una convivencia armónica en la cotidianidad institucional, incluyendo condiciones institucionales y satisfacción laboral y acciones institucionales de prevención del *bullying*. Su complejidad es proporcional al tamaño del colegio, incluyendo algunos conflictos entre docentes de octavo año y su forma de

enfrentarlos, limitaciones en la comunicación entre ellos, diferentes niveles en el sentido de pertenencia a la institución asociado con limitaciones en cuanto a recursos institucionales, condiciones de mantenimiento y aseo de las instalaciones, y el apoyo a los docentes en su gestión tanto por parte de la jefatura y Junta Directiva o Administrativa como del personal de apoyo.

Para los docentes el ambiente en la institución se percibe en general como favorable, positivo, con normativa que permite manejar situaciones de violencia (que se señalan en incremento) y acciones disciplinarias congruentes con esas directrices.

Según los datos obtenidos en el instrumento para docentes, la satisfacción con su trabajo es alta (82%), siendo regular en el 14% y mínima en el 4% y perciben su ambiente de trabajo como bueno, con adecuadas relaciones con la jefatura y la mayoría de los compañeros (86%), estudiantes en general (100%) y padres de familia (91%). El 14% que responde que las relaciones entre compañeros es malo, puede ser el mismo que señala la presencia de conflictos entre docentes y una tendencia a la poca comunicación entre los profesores de 8º año (41 %) así como bajo sentido de pertenencia a la institución de administrativos y docentes (32%). 36% señala que las instalaciones son adecuadas en cuanto a espacio físico, mantenimiento y aseo mientras que el 45% refiere lo contrario, siendo el 18% que indican que a veces se presentan esas condiciones. La referencia a limitaciones en los recursos institucionales tanto materiales como a la dotación de personal es un problema frecuente para el 27% de los docentes participantes, aunque para el 41% este tipo de situaciones no se presentan.

En cuanto a la dinámica institucional, el colegio público, dado su tamaño y la amplia infraestructura presenta mayor complejidad que el colegio privado:

Tenemos diferentes edificios, y a nivel docente es clásico decir que los que están abajo son diferentes, son inferiores a los que están en el edificio de arriba. Se escucha mucho aunque se diga en broma. Ser profesor de quinto año es diferente de ser de primer año. Separar por niveles es natural para tratar de agrupar la gente (inferiores en edificio sur y superiores en central) (D1), además de que “Ahora tenemos un gran problema: tenemos muchos grupos (administrativos y docentes) identificados con diferentes causas y formas de pensar respecto a la dirección, junta directiva, el director administrativo, respecto a cómo se hacen las cosas. Creo que hay tres grupos fuertes, divididos: al que no le importa nada, al que está totalmente opuesto a lo que pasa en este momento, a los que apoyan realmente como la Junta Administrativa maneja lo que pasa en institución.”. Esto genera que “A espaldas nos comemos a los que piensan diferente, con razón o sin razón. Pero cuando estamos en actividades sociales o en consejo de profesores o en reuniones meramente académicas, eso se olvida, no lo notás. El

problema es cuando tenemos que discutir sobre lo que yo opino respecto a cómo se maneja cierta situación en la institución (D1).

En el colegio privado se “Necesitan condiciones diferentes para sentirse bien donde trabajan” pues “eso contribuye a los comportamientos inadecuados”, lo que hace necesario “empoderar a los docentes porque son un punto medular en la educación de los muchachos” (AA3). Con el cambio en la dirección académica (julio 2013) se empezaron a atender estas condiciones, a partir de medidas específicas:

Una de mis primeras decisiones como director es que el profesor tenga aula fija. En 20 años, aquí siempre eran los estudiantes los del aula fija o sea que pasaban ocho horas al día, de lunes a viernes en el mismo lugar. Eso potenciaba que, al estar siempre en el mismo lugar, en el mismo pupitre pudieran estar jalándole el pelo o molestando a la misma persona que estaba al frente. Ahora el cambio de aula da chance de cambio de lugar, sentarse en otro lado. El profesor se siente empoderado porque es su ambiente, está en su oficina, en su aula, se siente más protegido”. Además “Los estudiantes cambian, salen, se mueven. Aunque podría provocar otras cosas, todo tiene cosas positivas y negativas: estar encontrando a alguien que me molesta que no es de mi aula, por ejemplo (DA2)

Lo que sí se evidencia es que para la mitad de los educadores los grupos de estudiantes se perciben como grandes (55%) y esto puede impactar las cargas de trabajo de los docentes (36%), aunque para el 45% sucede ocasionalmente.

**Sobre violencia escolar, *bullying* y normativa institucional.** Magendzo y Toledo (2009) señalan que las conductas *bullying* impactan negativamente sobre el clima escolar y, a su vez, el clima escolar que se genera favorece la emergencia de acciones de maltrato e intimidación, constituyéndose en un círculo pernicioso de violencia que crea un ambiente de temor y falta de respeto en las instituciones que impacta en el aprendizaje de los estudiantes (*National Education Association*, 2003). De allí que las percepciones de incremento en la violencia escolar y matoneo así como los datos obtenidos sobre ambiente agresivo en el aula en los colegios estudiados son un llamado de atención importante: la percepción de violencia en la institución, según el 41% de los docentes ha disminuido o se ha mantenido igual, mientras que el aumento lo identifica el 59%. Respecto a manifestaciones de matoneo el 36% indica que se ha reducido o mantenido igual pero para el 64% ha aumentado y de estos el 23% lo percibe como un incremento importante.

Ante estas situaciones percibidas se evidencian incongruencias entre el discurso y la acción institucional: por un lado los docentes señalan que en sus colegios la violencia y el matoneo son considerados como inaceptables (82%) y que hay reglas o directrices que son conocidas (68%), claras (68%) y aplicadas por los docentes de forma coherente y a todo el estudiantado (46%), contándose además con el apoyo de la dirección en la aplicación de la normativa (77%); por otra parte, a pesar de que cerca de dos terceras partes de los docentes señalan conocer y entender la normativa, su aplicación tiende a ser menor de lo esperado lo cual podría estar relacionado con procedimientos poco claros o inadecuados para su ejecución, lo que sucede a veces para un 36% mientras que otro 36% lo señalan como a menudo o casi siempre, aunado al 23% que se manifiesta con algún grado de desacuerdo ante el apoyo de la dirección para aplicar la normativa; además es importante que aun cuando se cuenta con formas de supervisión y control en lugares específicos del colegio según el 54%, un importante 45% indica lo contrario. Por ultimo existe la percepción en el 77% las repuestas obtenidas de que los padres de familia o encargados de los estudiantes a menudo empeoran las situaciones de conflicto y violencia (ver tabla 4.17).

**Tabla 4.17.** Lineamientos institucionales sobre violencia y matoneo en el colegio, según docentes

	Muy de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
La violencia y el matoneo son considerados como inaceptables en la institución.	12	55	6	27	2	9	2	9
En el colegio todos conocemos el reglamento interno del colegio y los protocolos del MEP, relativo a matoneo.	8	36	7	32	5	23	2	9
En el colegio las reglas son claras y se aplican con coherencia y regularidad.	5	23	10	46	4	18	3	14
Todos los docentes aplican las reglas de manera coherente a todo el estudiantado	0	0	10	46	6	27	6	27
Hay apoyo de la dirección para la aplicación de las reglas del colegio	11	50	6	27	2	9	3	14
Tenemos formas de supervisión y control sobre lugares del colegio como pasillos, soda o comedor, etc	2	9	10	46	6	27	4	18
Los padres de familia o encargados de los estudiantes a menudo empeoran las situaciones de conflicto y violencia	6	27	11	50	4	18	1	5

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Puntualizando respecto a la normativa, se evidencia la preocupación institucional por temas e implicaciones legales pues ajustarse a la norma tiene un doble efecto: de protección (a la institución y al docente)/desprotección (a la víctima y al docente) por ejemplo ante la imposibilidad de actuación cuando no hay denuncia aun cuando se identifiquen situaciones concretas o cuando las acciones u omisiones frente a situaciones de maltrato están cargadas de implicaciones legales para los trabajadores del centro educativo.

En ambos colegios hay referencia a que no hay normativa institucional específica referida a situaciones de *bullying* y la que hay ser limita a la agresión física: si bien

La normativa interna habla de agresión a miembros de la comunidad educativa, y yo soy muy insistente sobre el respeto a todos los miembros de esta comunidad... Los colegios debemos cuidarnos en la parte legal, hacer sanciones

con sus debidos procesos porque tampoco podemos caer en cosas arbitrarias, sin explicación. Hay que decir qué se hizo, por qué se hizo, cómo se hizo. Los papás están cada vez más informados” y frente a las dudas del estudiantado “Hay que saber explicar. Y esas preguntas no significan malacrianza. Ahora estamos a un clic de cualquier información (DA2).

Aunque

No tenemos una ley que tipifique el *bullying* ni el *ciberbullying*. Y es necesario un equipo interdisciplinario para hacerla, no solo abogados...[es claro que] En la experiencia en casos de *bullying* no hay recetas, siempre es un aprender, y de mi parte como orientadora hay que partir de principios para saber qué es lo mejor que [puedo] hacer...como orientadora de los dos [víctima y agresor], que es velar por los derechos de los estudiantes, tanto de quien ha sido víctima de *bullying* como de quien lo comete, porque también ocupa ayuda (AA2).

En cuanto al procedimiento a seguir en casos de denuncia en el colegio privado se parte de que

Las acciones frente a la violencia escolar y el *bullying* se basan en observación y denuncias... [que] las hacen los profesores y los mismos muchachos que vienen preocupados... Generalmente sale de entre pares. Que un adulto venga denunciar que su hijo está pasando por eso sin que nosotros nos demos cuenta, son los mínimos casos, en muy poco (DA2).

Al respecto señala la mamá de una estudiante que

... respeto la jerarquía: primero con él [profesor guía], después a dirección o psicología o ambas juntas. En las reuniones de padres de familia se nos indica que ante una situación debe de ir primero con el profesor de la materia, si no se resuelve con el profesor guía y si no con el director. Psicología no se menciona, es a discreción del papá acudir o no con este profesional. Es otra vez el enfoque académico... Mi opción es apoyarme en el guía. Sin embargo en el primer grupo en que estuvo [su hijo] lo intenté y no obtuve nada positivo, así que brinqué a la dirección y a psicología (M5).

Sobre los mecanismos que se han utilizado para atender casos...se toma la denuncia y eso da trámite al hecho. Se llama a los involucrados por separado y se genera un archivo que manejo yo, o bien se pone una copia en el expediente de cada uno... primero se lleva la dirección y se agota la parte discursiva, insistiéndoles que dejen de hacer maltrato (AA3),

lo cual lo reafirma el director del colegio:

Cuando se evidencian alguna situación que se sale del convivir normal de los estudiantes llamamos a los involucrados inmediatamente. El psicólogo y yo hacemos entrevistas personales con el afectado, que siente, y luego por aparte con el ofensor... “Siempre me pega”. En casos como éste queremos escuchar las



dos partes por “eso porque eso de “siempre” es que una vez iban hacia la soda y se cayó, o que en Educación Física tiró una bola y le cayó en la cara. Por eso los “siempre” o “nunca” nos hacen cuidarnos mucho y escuchar las dos versiones... Tratamos de encontrar compañeros que nos sirvan de control para eso. Si evidenciamos que puede darse esta situación, pasamos a los padres de familia, en el sentido de que estén enterados de la situación. (DA2).

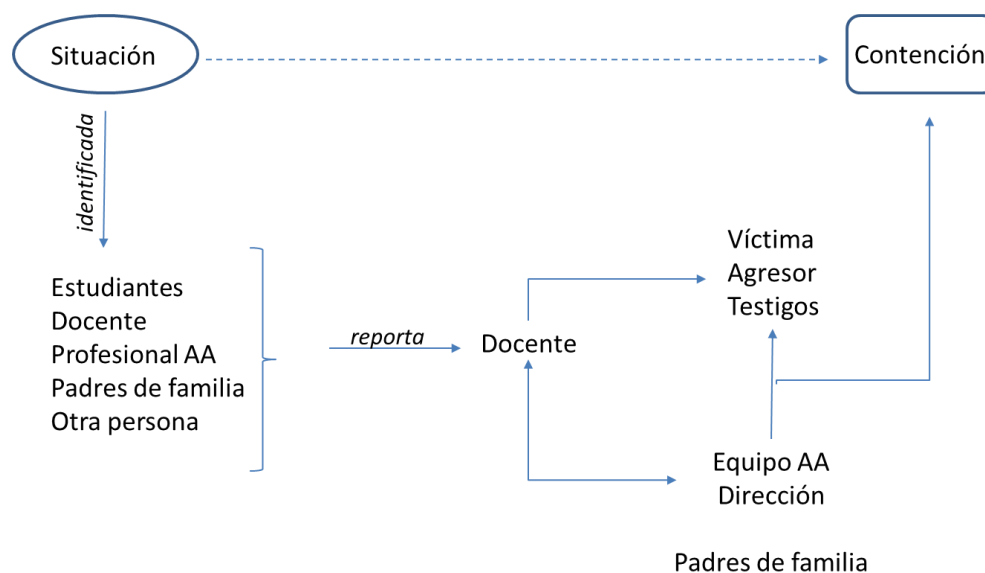
#### En el colegio público

... los estudiantes saben que pueden ir con cualquier profesor. Por supuesto hay profesores a los que les da miedo y los remiten inmediatamente a la orientadora. Desde la dirección también se puede denunciar, yo los recibo con toda la confianza. La idea es que tengan confianza con cualquier funcionario, pero es a orientación donde llegan más. Llegan también con el guía, y entre ambos asumen el asunto. El estudiante sabe que nosotros atendemos. Los muchachos se atreven a denunciar (DA1).

Además “Si un estudiante busca a cualquier profesor para hacer denuncias, este está obligado hacer algo para detener la situación, reúne las partes y ponerlas en paz” (D1). También “El alumno puede buscar al personal de SILAVI directamente, por eso hay representantes por grupo. La persona se acerca, explica el problema, dice que necesita y que se le explique cómo va el proceso” (E2).

En la figura 4.6 se trata de hacer una integración visual de la información obtenida sobre la actuación de los docentes frente a agresiones.

**Figura 4.6.** Actuación de docentes frente al maltrato



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cualitativos

Sin embargo, al respecto se señalan diversos problemas:

1. Desconocimiento sobre el procedimiento

Nadie me ha informado que hacer en esos casos...No sé qué hacer si tuviera que poner una queja o denuncia. Pero yo me imagino que acudiría a la orientadora” (M2)

... como los padres de familia no lo tienen tan claro [que es *bullying*], no lo atacan directamente con las entidades correctas dentro de la institución: va a la supervisión, pone una denuncia a la institución (que es al pobre director al que le cae eso), el director empieza a bajar los escalones: “mirá X, que pasa?”, Y tal vez yo le pudo decir algo” (D1).

El cuerpo docente anda perdido sobre temas de procedimiento... Los profesores guías son los que tienen que contestar estos casos, son el primer eslabón en el debido proceso y no lo saben o ya lo olvidaron. Y empezamos actuar por instinto y se equivoca uno desde el principio: usted tiene que atender a los involucrados en el caso por separado, no puede sentarlos a todos al mismo tiempo, ni puede tratar de ser juez (D1).

2. Problemas con la atención del profesor/a guía:

[Es necesario] Que haya más apoyo de las orientadoras ya que nosotros como docentes tenemos muchos otros deberes (Docente, comentario libre).

... y era de pedirle citas, todo el año, y mandaba decir que no tenía tiempo. Incluso una vez se lo mandé por escrito y ni siquiera lo firmó como que lo vio. Cuando vine a recoger notas le dije, y entonces me dijo que viniera la semana siguiente, el lunes a las 8:30; ella llegó antes de las nueve y me dijo que no me

podía atender, que me esperara a las 9:30 o que me daba cita para otro día. Yo le dije que me quedaba y me atendió porque a mí me interesaba hablar con ella (M1).

### 3. Limitaciones del reglamento

A veces el reglamento lo amarra a uno, es un problema que si no te ponen las cosas por escrito [una denuncia formal] la intervención no procede (AA2).

Las denuncias las hacen el estudiante afectado o grupos de estudiantes o padres de familia. Mientras no haya denuncia, creo que no se puede hacer nada, aunque uno vea que puede ser *bullying* (D1).

Respecto a la atención de los casos “Cuando un muchacho viene y dice que lo están molestando por celular o que en la clase lo empujaron, la primera pregunta es si le ha pasado hoy o antes ha sucedido, y que tan antes con el fin de ver si es agresión mutua o es de una de las partes” (AA2). Además está la participación del Grupo SILAVI que reciben denuncias:

Para empezar tienen que decirme los nombres de los agresores, también como se siente al respecto, que le dicen. Tomo medidas y hablé con las personas para hacer el asunto pequeño y que no se metan más en problemas. Si se ponen bruscas y no quieren hablar conmigo, se citan en orientación y yo hablo con ellas, y la orientadora está ahí. Les pido que me digan porque hizo eso y qué podemos hacer para que dejen de hacer ese tipo de cosas. Les explico que la otra es una persona humana, tiene sentimientos y exige respeto y cariño de parte de los compañeros, en especial de ellos. Y les digo que se meten en un problema mayor si van a reclamarle a la víctima porque si alguien me cuenta que eso pasa, entonces la orientación manda a llamar a los padres de familia y si es posible hasta el director. Si no se arregla el problema se llegaría hasta la corte porque esto es un asunto ilegal (E2).

**Estrategias institucionales de prevención y formas de enfrentamiento de situaciones de violencia en general y del matonismo en específico.** En este contexto, las actividades para la prevención de actos violentos en ambas instituciones se focalizan en la sensibilización del equipo docente frente al alumnado y el trabajo en clase sobre la normativa institucional. Además se observan otros aspectos en común: control a través de Circuito Cerrado de Televisión, dirección de puertas abiertas y el trabajo cercano con el equipo de apoyo académico (Orientación o Psicología), charlas a estudiantes, docentes y padres de familia, validación de las denuncia. Similar es también la carencia de estadísticas sobre los casos reportados para su atención.

**Tabla 4.18.** Actividades de prevención que se desarrollan en el colegio, según docentes

	N	%
No realizan actividades de este tipo	2	9
Sensibilizar a los docentes acerca de las características del alumnado	16	73
Incluir diversos programas en torno al tema de la convivencia	13	59
Cursos o capacitaciones en programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.	9	41
Trabajar y debatir en clase las normas del reglamento interno del colegio	17	77
Favorecer una metodología más participativa	10	46
Otro tipo de actividades de prevención:		
Semana de inserción en 7 año	1	5
Talleres en orientación	1	5

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

En el colegio público según el director las acciones institucionales parten de la claridad en sus fundamentos:

- “Pueden haber diferencias pero necesitamos manejar el nivel de tolerancia y respeto”, “Yo les insisto mucho en... la cortesía y respeto entre ellos”...
- “Los estudiantes tienen derecho de decir, informar, de reclamar, porque si vienen a esta institución tienen que pasarla bien, si cumplen con todo tienen que estar bien”...
- Interés en el estudiante, no solo cumplir reglamento. Esto implica asumir que “Si hay que aplicar el reglamento se hace, pero lo fundamental es prevención... A la gente hay que darle una segunda oportunidad, es una oportunidad de vida...”
- Se cuenta con un equipo de orientación que reacciona “en el momento en que se presenta algo” puesto que “Dichosamente este colegio ha contado con un equipo de orientadores muy fuertes en atención a estudiantes que trabaja a partir de la prevención, la comunicación con la dirección y “la política de que no se quede nadie sin atender incluso cuando las cosas pasan fuera de las instalaciones... [dando un] seguimiento real (DA1).

Por su parte en el colegio privado la responsabilidad de la atención del total del estudiantado recae en un profesional en psicología, con el apoyo del director académico; se cuenta además con una profesional en Educación Especial y “Observar, escuchar e informar a la familia lo más pronto posible, eso es en síntesis lo que hacemos. No dejamos que el tiempo pase [ante cualquier situación que se presente] (DA2).

Las acciones institucionales específicas frente al *bullying* son variadas y se orientan por los lineamientos del Ministerio de Educación Pública, pero también por abordajes específicos de cada institución. Sin embargo, tal y como Abad y Gómez (2008, p.11) lo señalan, estas intervenciones generalmente se diseñan e implementan sin una clara hipótesis de trabajo, desvinculadas de los avances científicos en la materia o sin controles que permitan establecer relaciones causales significativas y plantear inferencias válidas sobre su efectividad. Por el contrario, parece primar más el sentido común, los deseos de hacer algo y el interés personal o político, en detrimento del conocimiento científicamente informado.

Es así como en el colegio público:

Trabajamos con el *bullying* desde 2010 como proyecto debidamente justificado, con estudiantes de 8 (especialmente), 9, 10 y 11 año. En reuniones empezaron a denunciar situaciones de acoso en *Facebook* y en las aulas, sobre violencia, sobre chiquillos grandes que amenazaban a los de 7o (les piden que les den 100 pesos, por ejemplo) (AA1).

Vamos adelante en esto, el Ministerio de Educación Pública es hasta este año [para iniciar obligatoriamente en 2013] que lanza un protocolo unificado para atender muchas cosas, pedacitos de todo, que incluye *bullying* y otras temas de violencia...En este momento trabajamos con proyectos con Convivir como Lineamiento del MEP: Engánchate al fútbol, patrocinado por la FIFA, para los cuartos años (16 secciones), y Taller CONVIVIR dentro de SILAVI<sup>56</sup> para fomentar valores y buenas relaciones para que ellos sean multiplicadores en el colegio” (DA1). “En la experiencia en casos de *bullying* no hay recetas, siempre es un aprender... hay que partir de principios para saber qué es lo mejor que se puede hacer desde mi parte como orientadora de los dos, que es velar por los derechos de los estudiantes, tanto de quien ha sido víctima de *bullying* como de quien lo comete, porque también ocupa ayuda (AA2).

A partir de estos aspectos se desarrollan acciones como:

- La instalación de Circuito Cerrado de Televisión,
- Capacitación interna (charlas a estudiantes y docentes) y externa (del Ministerio de Educación Pública),

---

<sup>56</sup> SILAVI es “un grupo de estudiantes que pretendemos concientizar a la población estudiantil del colegio, para que juntos podamos prevenir y eliminar el bullying de nuestra institución. También nos hemos propuesto fortalecer la identidad de esta casa de enseñanza que es nuestro segundo hogar” (Material informativo SILAVI, s.f.)

- Campaña para concientizar la no tolerancia al *bullying*, reeducando al docente, estudiante y padre de familia “Gracias a la campaña que hemos hecho ya durante tres años se ha ido concientizando a los muchachos de que no vamos a permitir ese acoso”. Se han realizado convivios, talleres, proyecciones de películas y presentación de obras de teatro, además de la realización de una Semana de Inserción para estudiantes de séptimo año.
- Validación de la denuncia: “insistimos en que se sientan con toda la libertad de denunciar ante cualquier funcionario de institución una situación de *bullying*” (DA1).
- Ante denuncias se realiza intervención con el estudiante y la familia, iniciando con conversaciones profesor/a-estudiante; profesor/a-representante de SILAVI-estudiante; representante de SILAVI-estudiante-orientadora. En este último caso se realiza el registro del caso.

En el colegio privado se parte del respeto a los demás y el cumplimiento de la normativa interna. Si bien

No tenemos a un programa sostenido sobre *bullying*... (AA3), una de las acciones fundamentales fue la de “empoderar a los docentes porque son un punto medular en la educación de los muchachos... [se decidió] que el profesor tenga aula fija... El profesor se siente empoderado porque es su ambiente, está en su oficina, en su aula, se siente más protegido (DA2).

El director académico trabaja muy de cerca con el psicólogo y “Tenemos buenos controles, por ejemplo visitar las aulas”, “...vamos a observar clases de manera aleatoria y observamos la interacción. A la hora de almorzar caminamos y vemos quien están almorzando sólo...” (DA2).

Se realizan

... charlas, espacios de capacitación de los docentes, pero específico sobre *bullying* no” y “Se ha alineado a los docentes, tratando de eliminar la variable provocadora (un docente provocador [es quien] por sus comportamientos o cosas o por promover actividades puede estar promoviendo el rechazo de alguien) [por ejemplo] “Hagan grupos de tres” y el grupo no da, y queda alguien sólo. Entonces hay hasta que contar el número de alumnos para que cuadre la cosa (DA2).

Para padres de familia se ofrecen “charlas sobre diferentes temas los días en que se entregan notas y al ingresar a 7º” (M3).

c. El cuerpo docente.

El papel de los y las docentes es fundamental en tanto que son los adultos que modelan y guían las actitudes y conductas en los centros educativos y son los responsables de velar por la seguridad de los estudiantes; tienen la responsabilidad moral y profesional de atender las demandas socioafectivas de los alumnos desde el aula y el seguimiento en la institución, lo que les permite tener una alta probabilidad de ser los primeros en detectar las distintas situaciones de abusos o de riesgo; por último, la indisciplina y la violencia que puedan generarse en los centros recae directa y negativamente en el desarrollo de su labor profesional.

La participación del docente en la construcción del ambiente del aula se evidencia en las acciones que ejecutan, centradas en el diálogo docente-estudiante y el mantenimiento del respeto en el lugar. Dentro de las respuestas que ofrecen señalan además la búsqueda de metodologías participativas que fortalezcan el trabajo en equipo, y el apoyo en la resolución de conflictos y problemas entre estudiantes. Una persona indica la importancia de incorporar a los padres de familia. Es importante visibilizar a las personas que señalan la imposibilidad de actuar por sobrecarga de trabajo (14%).

**Tabla 4.19.** Acciones docentes para la mejora de las relaciones interpersonales en el aula, según docentes

	N=22	%
No realizo ninguna acción específica	0	0
No me da tiempo, es mucha la carga de trabajo	22	14
Dialogar con los estudiantes	22	96
Mantener un ambiente de respeto en el aula	22	96
Apoyo en la resolución de problemas entre estudiantes	22	64
Propiciar una metodología más participativa (grupos de trabajo por ejemplo)	22	73
Otros:		
-Dialogar sobre sus problemas	1	5
-Estrategias para la solución de problemas	1	5
-Fomentar valores.	1	5
-Incorporación del padre de familia	1	5
-Trabajo en equipo	1	5

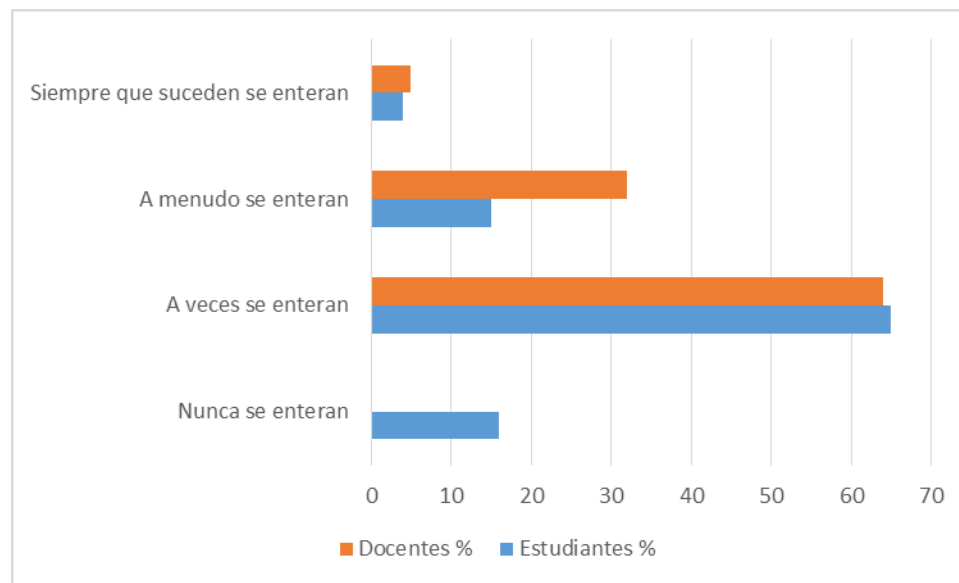
*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

También es explícito el manejo del poder del docente como forma de control en el aula:

En una situación en el aula yo tengo el control, con ese muchacho yo puedo hacer algo porque tengo las herramientas para resolver la situación, está en mi poder: yo lo puedo mover o cambiarlo de lugar, pudo conversar con la persona que lo hace. Lo tengo controlado porque es en el aula... Los jóvenes aquí hacen lo que usted le permita hacer, es un tema de límites. Yo no he visto aquí hasta el momento muchachos malcriados (AA3).

Por otra parte, ante la pregunta a los estudiantes y docentes de si los profesores y adultos en el colegio se enteran de las situaciones de maltrato entre pares, 65% de la población total de estudiantes y 64% de la de docentes indica que a veces se enteran, siendo el 16% de los estudiantes que refiere que nunca se enteran (“Los profesores nunca se dan cuenta de nada y por eso también pasa tanto esto porque no se ponen las pilas para investigar sino lo dejan hasta que el problema se aga grande” [sic]. Estudiante, comentario libre), y el 19% que señala que a menudo o siempre se enteran, mientras que los docentes creen estar al tanto en el 37%.

**Figura 4.7.** Los adultos en el colegio se enteran de situaciones de maltrato y violencia entre estudiantes, según estudiantes y docentes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Es evidente la diferencia entre las percepciones de los estudiantes y los adultos: los docentes creen estar al tanto de muchas cosas que para los estudiantes les pasan



desapercibidas. Este hecho es común en situaciones de maltrato como el *bullying*, pues se ejecutan fundamentalmente frente a pares y en lugares de menor exposición a los adultos que pudieran intervenir o sancionar al/los agresor/es.

En congruencia con la información de la figura 4.5, las reacciones de los docentes que son percibidas por los estudiantes son, en primera instancia que no hacen nada porque no se dan cuenta (24%, en lo que coinciden el 41% de los docentes). Sin embargo 10% de los estudiantes señalan que aunque los adultos lo saben, no hacen nada, ignoran el hecho sucedido (similar al 45% de los docentes); 35% de los estudiantes no sabe qué hacen los docentes al respecto y 36% de las respuestas docentes refieren que no saben qué hacer en casos de maltrato.

**Tabla 4.20.** Reacciones de los docentes ante el maltrato, según estudiantes

N=515	N	%
Algunos intervienen para parar la situación	231	45
Hablan a solas con los alumnos involucrados	202	39
No sé lo que hacen	181	35
Habla con los padres de familia	175	34
Nos mandan al departamento de orientación/psicología	152	30
No hacen nada porque no se dan cuenta	125	24
Hablamos sobre el tema en clase	123	24
Nos cambian de lugar en el aula, nos separan	68	13
Le informa al director para una sanción inmediata	51	10
Aunque lo saben, no hacen nada. Ignoran el hecho sucedido	50	10
Sacan de clase y/o castigan a los que agreden	43	8
Sacan de clase y/o castigan a todos los involucrados, hasta a los agredidos	14	3

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

De las acciones que ejecuta el docente, según los estudiantes, algunas son inmediatas: cambio de lugar en el aula (13%), sacar de clase y sanción para agresores (8%) y a todos los involucrados (3%). En el corto plazo se habla a solas con los involucrados (39%) y con padres de familia (34%), retomando además el tema en la clase (24%), aunque “Lo que yo quiero comentar es que los profesores tapan todo a los padres (Estudiante, comentario libre). Otras

reacciones implican la remisión del/los estudiantes a otras personas, ya sea a los profesionales de Orientación o Psicología (30%), o a la Dirección (10%).

Por su parte para los docentes, las estrategias de enfrentamiento del maltrato en las diferentes formas indagadas se concentran en la llamada de atención verbal, hablar personalmente con los alumnos implicados y hacer boletas (a excepción de los casos de maltrato sexual) y el apoyo de los departamentos de orientación y psicología.

Para atender casos de maltrato social, psicológico y sexual el docente hace llamadas de atención verbal y conversaciones con los involucrados y pide apoyo de la familia y de los profesionales de la institución.

Es posible señalar que las respuestas de los docentes ante situaciones de maltrato tienden a ser tradicionales (disuasión, castigo, suspensión, citación a los padres o nada/ignorar) y perpetúan relaciones de poder al dirigirse a Rescatar (a la víctima), a la Indiferencia (bajo supuestos como “ya crecerán, es normal, es propio de la edad”, no sabe qué hacer) o de Castigo (al agresor). Para Brown (2002, citado por Elliot, 2008) cada una de estas respuestas reflejan una posición de superioridad frente a la víctima que además reflejan mitos, estereotipos y creencias que, como señalan Gómez y colaboradores (2007) y Piñuel y Oñate (2007) posibilitan que la situación permanezca oculta<sup>57</sup>.

En congruencia con los datos cuantitativos, las personas entrevistadas evidencian diferentes tipos de reacciones de los docentes, que se han categorizado en aquellas en las que no actúan (por diversos motivos), las actuaciones en el aula o a partir de ella, y un caso particular de defensa del agresor.

#### 1. No hacen nada

- Porque no quiere involucrarse:

... algunos profesores digan a mí no me toca, o yo no sé nada o es por internet y yo no puedo hacer constar que él lo escribió (AA2).

La respuesta de los docentes es negativa... les da pereza enfrentar debidos procesos, el investigar y llenar boletas (AA2).

[Hay casos en los que] los profesores saben y no avisan, no hay forma, o no colaboran con en el proceso (DA1).

- Porque no puede atender la situación:

---

<sup>57</sup> En la página 306 de este documento se brinda una síntesis de esos mitos, estereotipos y creencias y su relación con investigaciones.

Yo no puedo suspender una clase para atenderlo. Me lleva tiempo mientras hago la declaración, lleno la boleta... Yo tendría que suspender la lección. Entonces por arreglar una oveja descarriada, voy a descuidar al resto (D1).  
[Es necesario] que haya más apoyo de las orientadoras ya que nosotros como docentes tenemos muchos otros deberes (Docente, comentario libre).

- Porque no sabe cómo actuar:

... no saben qué hacer (M5); No sabemos manejar ciertas situaciones de estudiantes o porque no queremos manejarlas realmente (D1)

Nosotros no tenemos ninguna preparación para atender estos casos (D3).

... creo que es una falta de formación del docente de secundaria (M5);

... el profesor está desprovisto de herramientas, técnicas e información para saber si le compete o no, si se compra problemas o no, no se sabe actuar. Además la parte laboral les consume muchísimo tiempo y si se ponen a atender este tipo de asuntos quedan en desventaja porque tienen que rendir por un número, la cantidad de alumnos y lecciones, por objetivos (M5)

Los profesores a veces no saben cómo reaccionar ante la situación, deberían saber y no quedarse como paralizados como muchos profesores hacen o se ven asustados ante la situación (Estudiante, comentario libre)

Mi opinión personal sobre el cuerpo docente del país es que están muy bien preparados, saben de esto, pero al aplicar lo, la cosa cambia. Y a lo mejor tienen las mejores intenciones de arreglar el problema sentándonos sus partes, pero no era así. Le falta manejo, experiencia (D1).

- Poco sensibilizados ante esta problemática

Yo sé que hay calidad de profesores pero mucho de la buena observación, la preocupación de canalizar o atender, está dentro de esa sensibilización de los docentes de secundaria (M5)

Eso que los chiquillos le están haciendo a mi hijo lo definen como indisciplina o actos violentos, no como *bullying* y lo canalizo con el profesor guía y dependerá de él si tiene interés o voluntad o no de hacer algo (M5)

## 2. Acciones en el aula

- Apoyo brindado:

...el profesor de Ciencias colaboró y arregló algo (E1).

Los profes y algunos compañeros me apoyan en esos casos (E4).

- Apoyo requerido.

... a la hora de actuar y tener que tratar con involucrados y padres de familia, es muy difícil para un profesor realizar el proceso solo (Docente, comentario libre).

... siento que si el profesor está apoyado, no le va a temblar la mano para hacer una u otra cosa (M5)

- Advertencias:

Sé que la *teacher* los reunió [a los estudiantes] y les dijo que se calmaran, que en las redes sociales no tenían por qué estar poniendo cosas (M4).

- Atención y seguimiento:

... el profesor estaba atento, lo tenía vigilado;

... S trataba de acercársele a A y la profesora guía trataba de alejarlos. Dijo que no lo iba estar cuidando” (M1);

... por ejemplo cuando se pone a hacer un trabajo en grupo y un estudiante no quiere trabajar con nadie, hay que averiguar por qué no se adapta bien. Y él es el típico estudiante solitario que se ven en los corredores. Puede ser por muchas cosas, pero hay que saber por qué (D3).

- Boletas:

El profesor de ética si es muy estricto, siempre manda boletas y llama la atención y la gente se calla (E4);

Se dedican a hacer boletas (M5)

- Hablan a solas con los alumnos involucrados:

Los profesores llegan y hablan con él, y nunca pasa nada, nunca mejora la conducta ni nada...Y después de quedaron encerrados hablando [el psicólogo] y la profe. A la compañera no le dijeron nada. (E1).

- Se informa al director:

Los profesores dicen que anotan los estudiantes malportados y los mandan a la dirección, pero yo no creo que afecte a los compañeros (E2).

### 3. Acciones desde el aula

- Habla con estudiantes específicos para que ayuden:

Algunos profes se dan cuenta, por ejemplo en el caso de la compañera la profesora de francés me habló a mí para que le ayudara y hablara con mis compañeros para que la agregaran a un grupo (E1);

Un día el profesor me llamó a mí por ser presidente de sección (por eso tengo mucho contacto con los compañeros y me entero de muchas cosas). Hablamos y me comentó que había casos de *bullying* en el aula, y yo se lo afirmo, y me pregunta que quienes están haciendo esas cosas y yo le dije. Me dijo que yo empezara tomar medidas y que empezáramos por lo más bajo: que yo fuera y les hablara y le dijera que se calmaran, y que ya se habían metido en un problema con el profesor (E2)

- Habla sobre el tema en clase:

...se puso vivo y nos advirtió a todos que teníamos que dejar de molestar porque si no nos íbamos a meter en un fuerte problema ... nos habló a todos en la clase de ciencias, y nos dijo que a un compañero lo estaban molestando (no dijo el nombre por supuesto) y dijo que por favor nos calmáramos, que todos tenemos derecho a tener un ambiente sano en donde nos respeten y nos quieran, y que si seguíamos en eso nos íbamos a meter en un problema tanto con él como con la dirección del colegio, y hasta en casos mayores con la corte ... se le ocurrió comentar que le iría mal al que hiciera *bullying*. Entonces las compañeras tomaron valor y le dijeron, y por eso me llamó a mí” (E2)

- Habla con padres de familia:

... teníamos contacto por teléfono, por mensajes. La relación fue muy bonita, pero el apoyo se terminó (M1);

Se vio el tema en una reunión de padres de familia (M4).

El decir de la profesora guía es que ellos tienen que aprender a defenderse por sí solos. Desde la primera reunión lo dijo, que ya ellos tenían la suficiente edad para que papá y mamá no estuvieran acuerpándolos en todo. Pero yo creo que ellos siempre necesitan ayuda de uno. Pero la profesora guía dice que deberíamos soltarlos, pero no creo que uno deba dejar de apoyarlos (M1).

#### 4. Defiende al agresor:

... ella [la profesora guía] iba a defender siempre a ese compañero porque sabía lo que llevaba. En parte si tiene razón, pero está como justificando lo que hace el otro compañero” (E1);

Yo tuve una cita con la profesora guía, meses atrás, y le comenté que yo sentía que A lo seguía agrediendo. Ella me dijo “no, es que usted está viendo más allá de la realidad”, pero yo conozco a mi hijo le dije ya que no. La señora no se aportó nada bien, la verdad es que no fue agradable. Me dijo “es que usted está actuando con el corazón y no con la madurez, usted se está convirtiendo en una mamá gallina”. Yo le dije que no sabía si ella conocía a fondo la situación, y le enseñe la hoja que el doctor me dio. El comentario fue “Ah! el famoso *bullying*”, ni siquiera lo leyó y dijo “Con sólo que le hagan así al chiquito, ya para ustedes es *bullying*”. Y yo le dije que fue tanto lo que pasó que a uno lo deja marcado, y la respuesta fue “Usted está llena de rencor contra este chiquito, porque no va donde su Dios y se arrodilla frente a él, y le pide perdón y le pide que acepte al otro”. Le dije que yo no lo podía aceptar [...] La profesora guía dice que la mamá lo maltrata, que le despedaza la ropa para que no vaya al colegio, cosa que no sé si será cierto. La profesora me dijo “vea, los despreciados como este muchacho, como usted que desprecia a A, serán los presos del futuro, esos son los que abarrotaron las cárceles. El sufre mucho porque la mamá le dice que tiene que pasar porque si no lo saca del colegio”. “Me dice “yo siempre lo voy a apoyar porque necesita de mi ayuda, de mi cariño”. Pero yo no lo puedo hacer, no lo puedo aceptar. Ella dice que va al

psicólogo y el psiquiatra, pero yo no sé. Yo vi a mi hijo sufrir mucho y eso lo marca a uno (M1).

#### **4.10 Dimensión grupal**

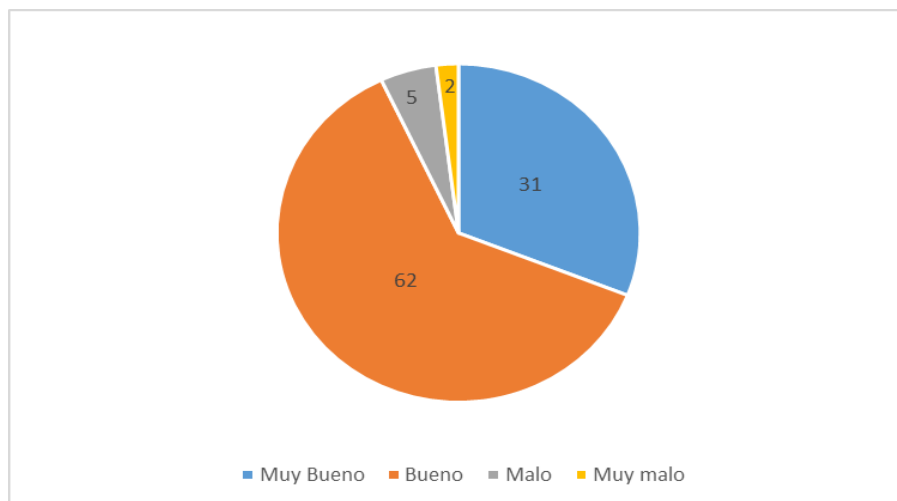
La importancia de esta dimensión la señalan Salmivalli y colaboradores (1996) partiendo del peso de la empatía personal de un estudiante (afectiva y cognitiva, es decir, compartir y comprender el sentimiento de la otra persona) hacia conductas de defensa del otro está influenciado por el contexto grupal, lo que incluye algunos contextos de aula (respuesta global respecto a reforzar o apoyar al agresor, normas internas de la clase). Las expectativas acerca de cómo van a actuar los demás, el significado y la importancia que se dé al maltrato, influyen poderosamente en las actitudes y reacciones ante el maltrato (Pellegrini 2002, Salmivalli & Voeten 2002).

Si sos muy bueno académicamente y estas en un grupito podés lucir y maltratar a otros, pero si usted es buena y quedaste sola, se pone en desventaja... todo es en función de las relaciones. Depende de cómo se vea yo estoy en posibilidad de maltratar o no al otro porque no es en función de la nota o rendimiento académico sino del grupo o séquito que usted logre ganar. (M5)

De aquí que este factor se aborda desde el análisis del ambiente en el aula por parte de estudiantes y docentes, y con aportes cualitativos de estos, padres de familia y personal de las instituciones. Por ambiente en el aula se entiende el conjunto de percepciones compartidas acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto áulico, influidas por el tamaño del grupo, la disciplina, las relaciones entre estudiantes, la relación docente-estudiantes y el trabajo en el aula definido por los docentes. Se incluyen situaciones durante las sesiones de clase y se focaliza en la relación entre compañeros y compañeras en ese espacio.

Así, los estudiantes perciben un buen ambiente en el aula en el 93% de los casos, mientras que 7% lo refieren como malo o muy malo.

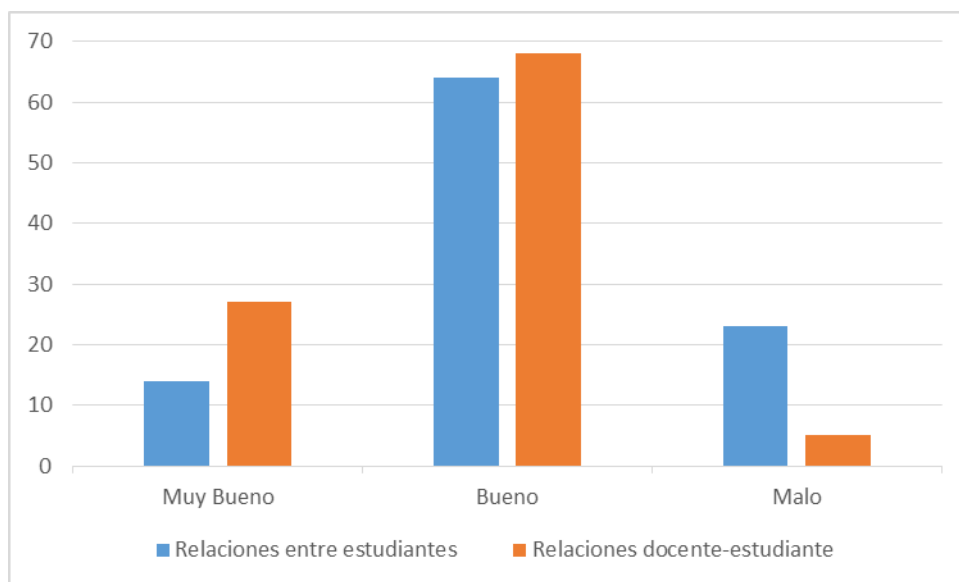
**Figura 4.8.** Cómo es el ambiente en el aula, según estudiantes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Por su parte los docentes refieren una relación positiva entre estudiantes (77%) pero mala en un 23%. La relación docente-estudiantes se valora como buena o muy buena en el 95% y una persona (4%) refiere malas relaciones.

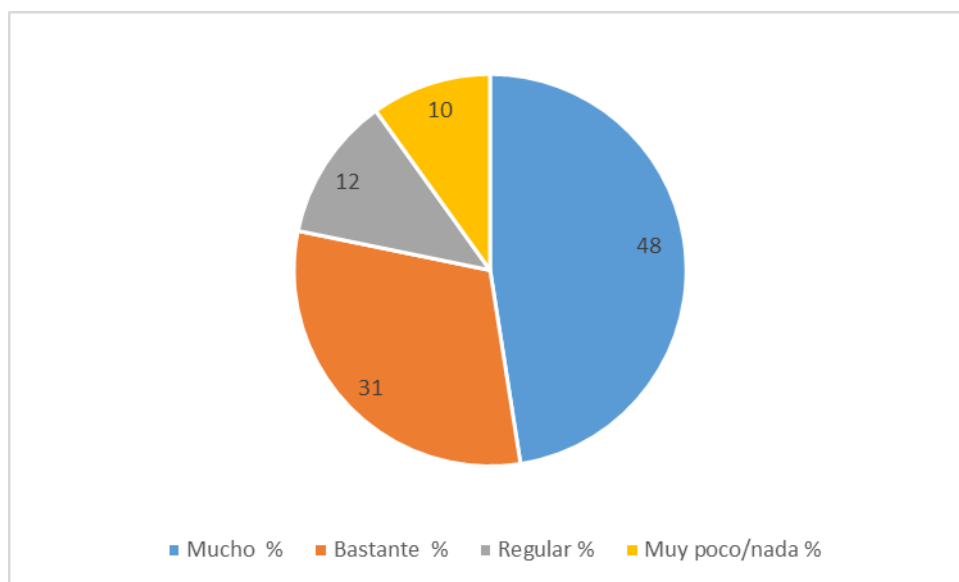
**Figura 4.9.** Clima de relaciones interpersonales en el aula, según docentes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Respecto a las relaciones entre estudiantes, las repuestas obtenidas en ambas instituciones son del tipo “bien, pero...”. Así, para los jóvenes la satisfacción con el grupo de compañeros/as es alta en el 79 % de los casos, mientras que es medianamente satisfactorio para el 12% y poco o nada agradable para el 10%., congruente con el tipo de relación entre compañeros: 85% señala mantener una buena relación con sus pares y 13% con algunos compañeros mientras que 2% manifiesta no llevarse muy bien con los demás o tener pocos o ningún amigo. A este último grupo es especialmente importante brindarle seguimiento en temas de violencia escolar y matoneo.

**Figura 4.10.** Qué tanto le gusta el grupo de compañeros/as, según estudiantes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Tabla 4.21.** Tipo de relación con el grupo de compañeros/as, según estudiantes

	N	%
Me llevo bien, tengo muchos amigos y amigas	302	59
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial	134	26
Me llevo bien con dos o tres, que son mis amigos	67	13
No me llevo muy bien, casi no tengo amigos o amigas	7	1,4
Me llevo mal	1	0,2
No tengo amigos o amigas	4	0,8

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos



Esta información se amplía con las respuestas de los diferentes actores en las entrevistas:

Estoy contento con mi grupo. Nos llevamos bien entre todos (E3),  
Yo me siento muy cómodo en el aula, no me quejo. Mis compañeros me tratan muy bien. El ambiente es saludable, pacífico. La gente me aprecia mucho y yo a ellos (E2),  
Mi hijo...No tiene problemas con nadie... Incluso ha comentado que tiene compañeros un poco más difíciles, pero se adapta. Yo siento que ha calzado muy bien... (M1),  
Siento que la generación donde está mi hija en tranquila y se quieren mucho...  
Mi hija tiene un grupo que es de mujeres y hombres y ellos se quieren mucho, se tratan de ayudar, de ir juntos a las actividades, son sanos (M4).

Sin embargo se dan diferencias entre estudiantes:

En el aula me siento bien, a veces funciona bien, depende de con quien sea, porque hay compañeras con las que me llevo bien y otras son muy odiosas, y así son normalmente. Con los compañeros me llevo bien, a veces que peleamos uno que otro, peleamos hoy pero mañana estamos bien. No hay nada en especial (E1),

Porque

Pleitos y discriminación siempre hay, grupitos y eso (M4).

Esto se refleja en los aportes de uno de los estudiantes:

El año pasado no [tenía buen ambiente en el aula] porque me molestaban los compañeros. Éste año mejoró todo, sí voy bien, las calificaciones subieron... Ellos pasaron y siguen en mi grupo. Este año había alguno que otro problemilla pero me llevo mejor con ellos... (E1).

A pesar de la tendencia general positiva en los datos tanto de estudiantes como de docentes, al indagar sobre la percepción sobre formas de agresión en el aula se obtiene que para ambos grupos los rubros con mayor porcentaje son la indisciplina, las agresiones verbales entre compañeros y los chismes, aunque con pesos diferentes. Vale resaltar el peso que tienen los adultos en el manejo de los dos primeros de estas situaciones. Este dato es congruente con la referencia al lugar en donde se presentan las situaciones de maltrato, siendo el aula la que ocupa el principal.

**Tabla 4.22.** Percepción de situaciones de agresión en el aula, según estudiantes y docentes

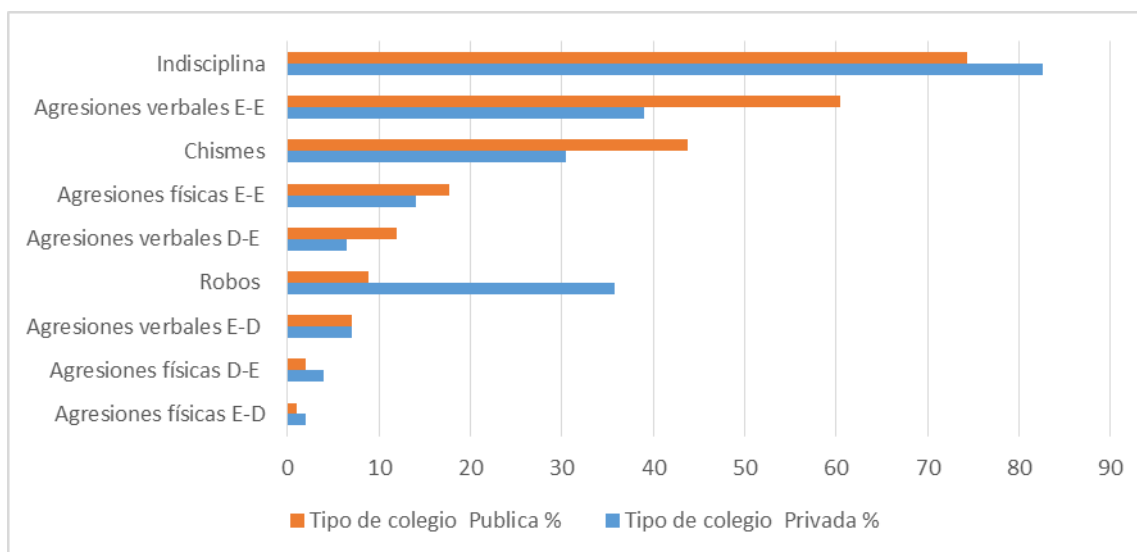
	Estudiantes		Docentes	
	N=515	%	N=22	%
Indisciplina	395	77	18	82
Chismes	213	41	16	73
Robos	71	14	10	45
Agresiones físicas entre estudiantes	88	17	5	23
Agresiones físicas de estudiantes a profesores	7	1	0	0
Agresiones físicas de profesores a estudiantes	13	2	0	0
Agresiones verbales entre compañeros	292	57	21	95
Agresiones verbales de estudiantes a profesores	35	7	6	27
Agresiones verbales de profesores a estudiantes	57	11	2	9

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Se realizó un análisis comparativo de las respuestas sobre percepción de violencia en el aula según tipo de colegio y tipo de actor (figuras 4.11 y 4.12). En ambos casos la indisciplina es el rubro más importante para el 75 % de los estudiantes del colegio público y el 82% del colegio privado, al igual que para los testigos, víctimas y agresores (77%, 78% y 82% respectivamente), mientras que para los docentes tiene el segundo lugar en importancia con 82%. En orden de relevancia se identifican las agresiones verbales entre compañeros con porcentajes de 60% en el colegio público y 39% para el privado, y de 69%, 71% y 78% para los actores; este es el rubro más importante para los docentes que lo mencionan en 95% de los casos. Llama la atención la importancia a estas dos situaciones por el peso que tienen los adultos en su manejo. La relevancia del tercer lugar es media pero en cuanto la diferencia porcentual entre colegios es importante: los chismes cuentan para un 44% de los estudiantes del colegio público y para un 30% del privado, en tanto que para los docentes se menciona 73%, para el grupo de testigos 38%, para el de víctimas 41% y para el de agresores 37%.

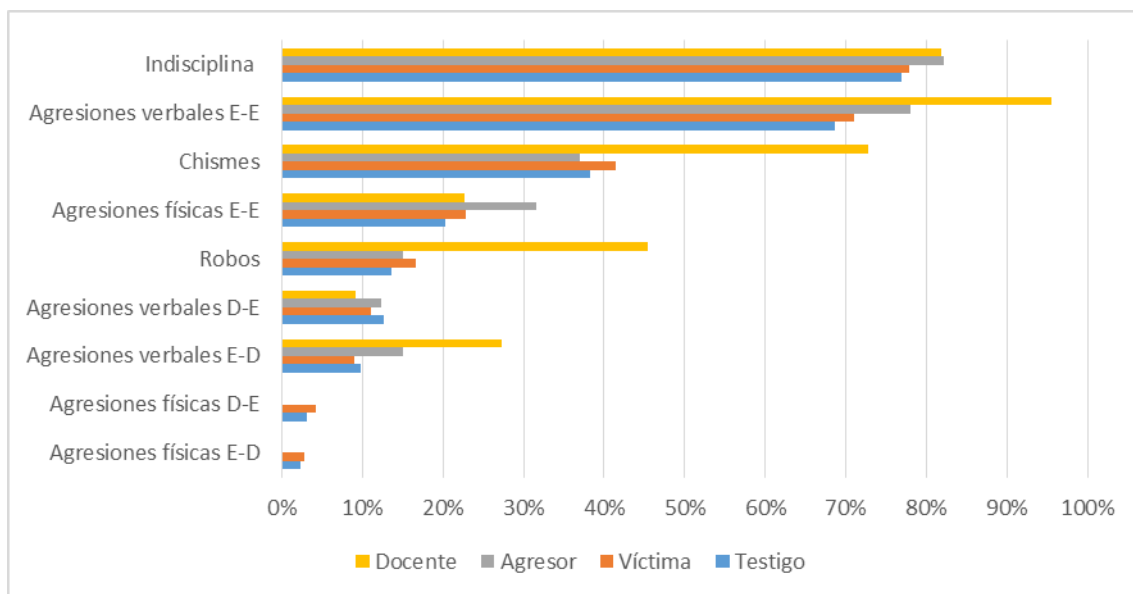
Aquí vale señalar dos diferencias, la primera entre instituciones: Robos presenta en el colegio privado un 36% mientras que en el colegio público es de 9%. La segunda refiere a los actores por cuanto para el agresor las agresiones físicas entre estudiantes tienen mayor importancia (32%) que para los otros actores (23% para víctimas y docentes y 20% para testigos).

**Figura 4.11.** Situaciones de agresión en el aula por tipo de colegio, según estudiantes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Figura 4.12.** Situaciones de agresión en el aula por tipo de actor, según estudiantes y docentes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Al respecto, en las entrevistas se focaliza claramente la indisciplina:

Hay que mejorar la conducta de mi grupo porque no se puede seguir así. ...prefiero estar en un ambiente que sea más calmado, más tranquilo, en donde yo pueda estudiar más, en donde no se haga mucha bulla en clase, aunque en los recesos eso sí (E4).

... aquí la disciplina estaba bastante mal a nivel de secundaria y era tanta la barrera que se brincaron los chiquillos que ya lo hacían hasta evidente. Ya no importaba porque no había nada que los contuviese... [pero] a mediados de año hubo cambio de dirección y se han visto cambios inmediatos, evidentes, lógicos... Pero las cosas seguían sucediendo dentro del aula porque el profesor era el responsable (M5).

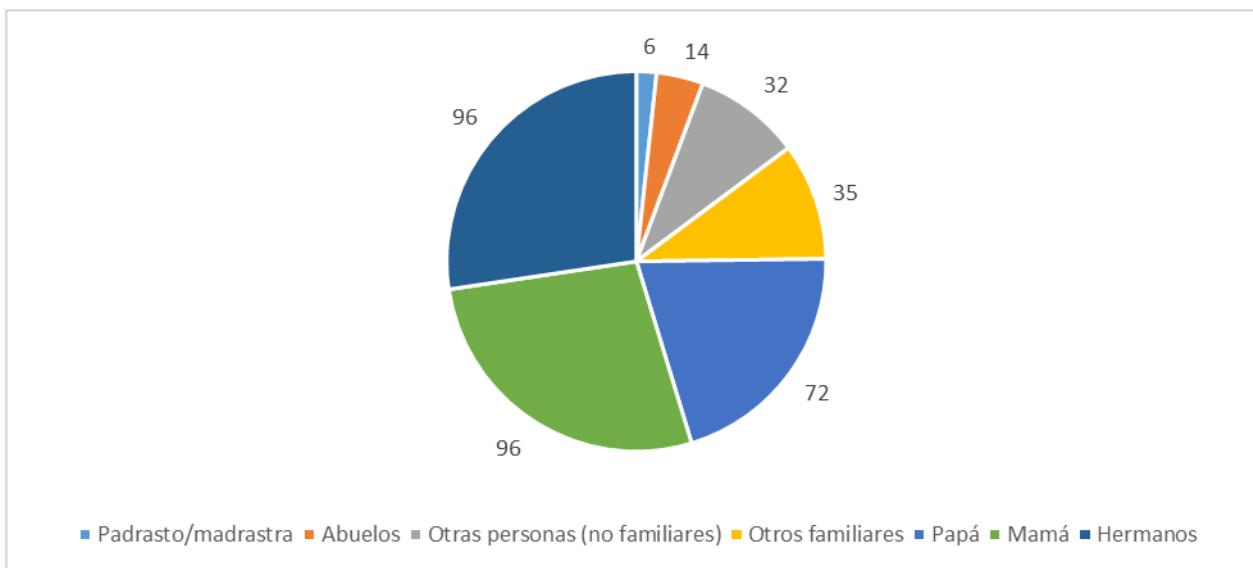
Sobre formas de agresión entre estudiantes hay referencias importantes que se abordaron en el apartado de Dinámica *Bullying*.

#### **4.11 Dimensión familiar**

El entorno familiar es clave como factor de protección o de riesgo frente a la violencia escolar (Pinheiro, 2006; Serrano, 2006), constituyéndose en uno de los componentes que puede afectar la convivencia escolar (DANE, 2011). Por esto se consideran características de la familia como nacionalidad de padres, nivel educativo y ocupación de padre y madre, y composición familiar en el siguiente apartado.

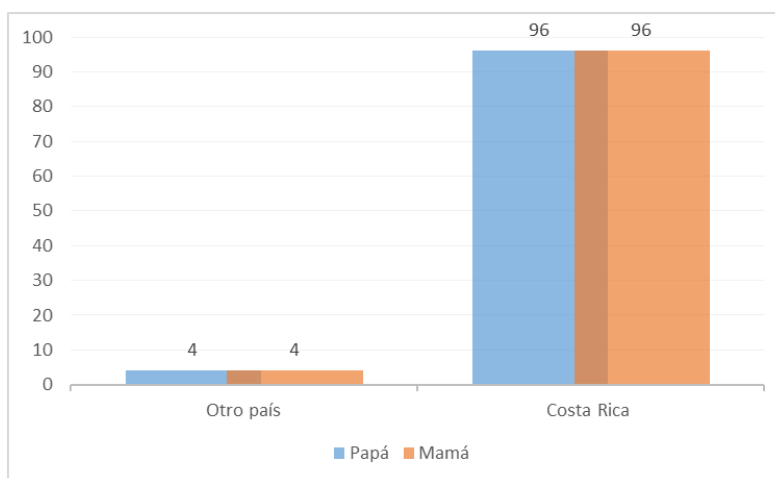
En cuanto a condiciones familiares de los estudiantes, en las figuras 4.13 a 4.18 se observa que el 71% vive con el padre y el 96% con la madre, ambos de nacionalidad costarricense en la mayoría de los casos (96%) y cuyo nivel académico principal es secundaria y universitaria en ambos casos, aunque en el varón el porcentaje de estudios universitarios es mayor que la mujer, congruente con su mención como principal proveedor del hogar en el 71% de los casos válidos mientras que la madre figura como proveedor principal en el 23%, 2% hermano y 3% corresponde a otras personas.

**Figura 4.13.** Con quien vive, según estudiantes. En porcentajes



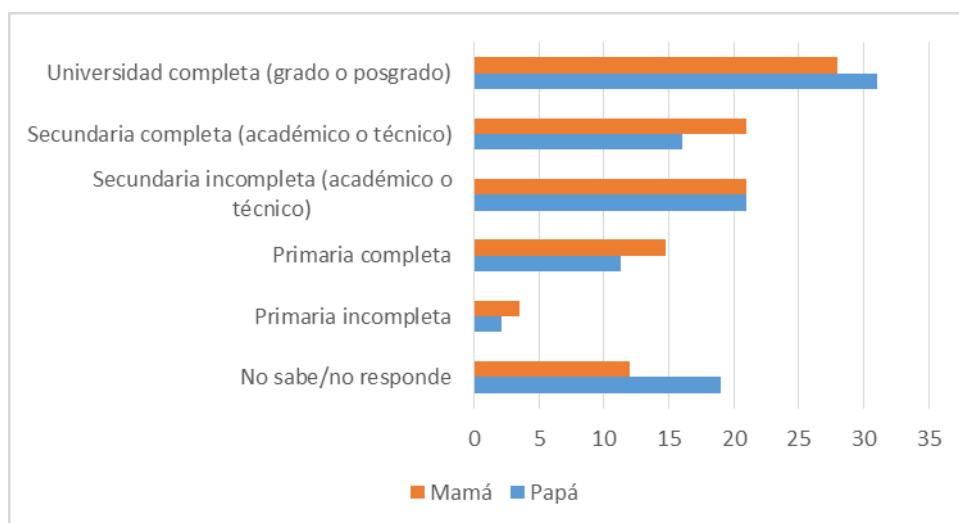
*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Figura 4.14.** Nacionalidad de padre y madre, según estudiantes. En porcentajes



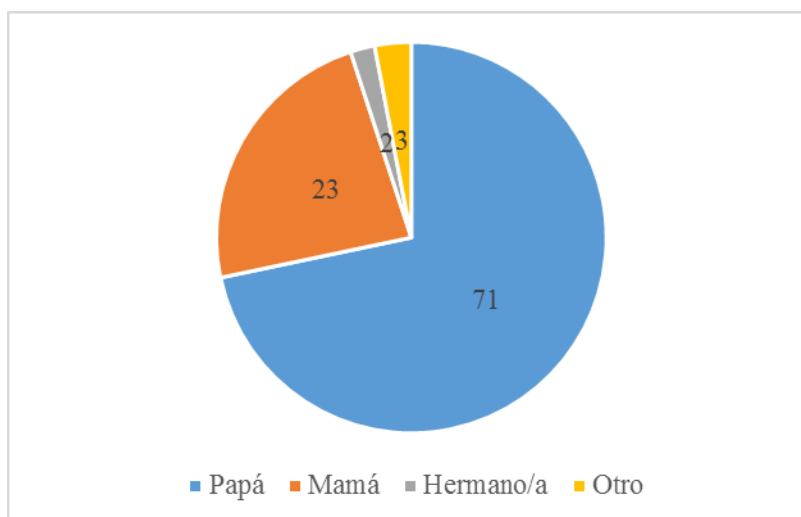
*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Figura 4.15.** Escolaridad de padre y madre, según estudiantes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

**Figura 4.16.** Persona que aporta el ingreso principal al hogar, según estudiantes. En porcentajes

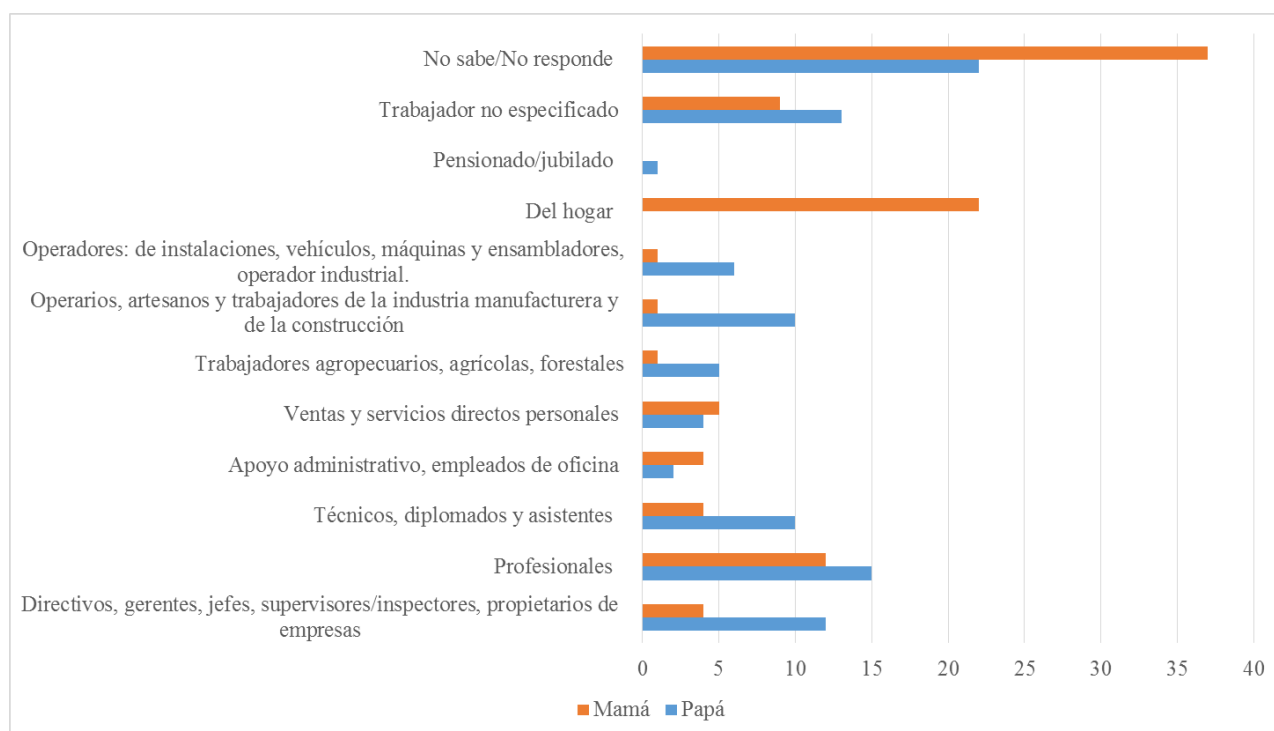


*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Sobre la ocupación del papá y la mamá (ver figura 4.17), el rubro con mayor porcentaje es el de “No sabe/no responde”, 22% y 37% respectivamente. Sobre el padre, 15% es identificado como profesional (de los cuales 38 personas son ingenieros con distintos énfasis) o personas con puestos de dirección, jefatura o propietarios de empresas (12%) dentro de las que se incluye a los comerciantes, ocupación importante en la provincia de Cartago por la agricultura.

En el caso de las madres las labores del hogar presentan un 22%, seguida por labores profesionales (12%) dentro de las que destacan la docencia en el caso de 33 personas.

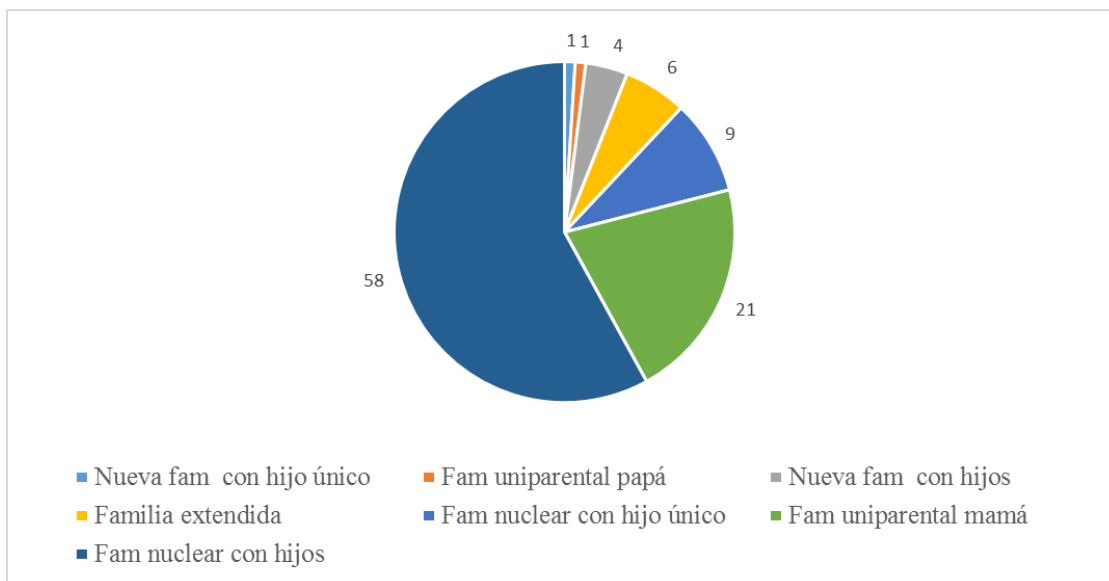
**Figura 4. 17.** Ocupación papá y mamá, según estudiantes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Tal como se observa en la figura 4.18, la composición familiar mencionada por los estudiantes es fundamentalmente nuclear (67%), ya sea con hijos (58%) o con hijo único (9%); además hay un importante porcentaje identificado por el estudiante que vive solamente con su madre (21%).

**Figura 4.18.** Composición familiar, según estudiantes. En porcentajes



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Muy valiosas son las caracterizaciones de diferentes tipos de padres de familia:

1. Aquí he encontrado papás muy colaboradores, preocupados y de muchos valores, pero...
2. ... hay otro montón que tienen la intención y no saben cómo, y siendo tan inmaduros ese ambiente materialista y consumista se los lleva, y en medio están los chicos. Si tengo dinero no tengo que luchar con ellos en la casa, los mando a natación y me tomo un café mientras vos estas en clase de algo porque yo merezco tiempo, una vida... se les desatiende (M5).
3. En secundaria el papá abandona el proceso educativo de su hijo, y el docente tampoco va a estar muy cómodo con el papá ahí. Entonces los informes para mí son el día de entrega de notas, en que básicamente se les delega a un profesor guía y los demás profesores no se involucran con el sistema de comunicación con el hogar...es que son [padres de familia] depositarios, o tienen mucha intención pero poca información y por eso no saben actuar aunque creen que si, y entonces se le paran duro a la docente que si está tratando de formarlos, y entonces dicen “no me toque a mi chiquito, mi chiquito no es capaz de, jamás! Yo sé lo que tengo, puede ser terrible pero eso no lo puede hacer”. Pero saben más los docentes que uno como papá en la casa (M5).
4. Padres “inmaduros”:  
... estoy viendo generaciones de papás muy inmaduras, papás que no saben hacerse cargo de los chiquitos entonces toman mayor distancia o se ponen a



nivel de ellos y entonces ves a las mamás con sus hijas adolescentes en los gimnasios en un tú-a-tú, todo ese materialismo y superficialidad, por la moda, el estatus o lo que querás (M5).

5. También están aquellas que  
...la mamá de una de ellas es una mamá problemática y otra mamá se hace de la vista gorda o se hace la maje, otra tiene en un pedestal a su hija pero no es así, todos la conocemos desde hace mucho” (M4).
6. Se menciona al papá agresivo:  
...el papá que es bravo y que viene a pelear, entonces a ese si se le tiene cuidado al hijo o hay dificultad para decirle a ese papá que su hijo es problemático (M5)
7. Los padres que le temen al hijo/a adolescente:  
...se les tiene miedo o no nos creemos capaces o es que somos amigos y por eso no podemos formarlos, o le toca a la escuela-colegio formarlos y a los papás no...” (M5)

Las reacciones de los padres y madres de familia frente a actos de maltrato son variadas y parten del cumplimiento de la responsabilidad como padres de familia que es “...velar por los hijos, [observar] cómo llegan, como les fue en los exámenes” (M2).

Dos reacciones fundamentales son la orientación y el contacto con el colegio. En la primera se dan lineamientos para la convivencia:

Yo le digo que no lo rechace. Les digo a mis hijos que ninguno está exento (M3).

Yo les digo a mis hijos” amores, no busquen pleitos, aléjense del problema para que no me los involucren, pero tampoco maltraten a nadie” (M2).

El no involucrarse si es con otra persona, es un tema reiterativo:

Yo le digo a mi hija “píntelos de invisible porque el problema no es con vos” (M);

Mi hijo es muy sensible y hemos tenido que decirle de “no te metas en lo que no te importa, no es con vos”, “si ves algo que no está bien dígaselo al profesor”, pero así le quitas la idea lógica de que defender una cosa que es correcta está mal y que hay que esconderse para no buscarse un problema, eso es ser un sapo y mucho más, mucho más que acusetas como en primaria. Como papás hemos tenido que caer en decirle defiéndase, no se meta, para que no se meta en un problema porque lo aíslan. Es terrible lo que tenemos que enseñarles! (M5).

Sobre el contacto con el colegio se señala que hay dos formas principales de intervención: la de los familiares que apoyan a sus hijos en cualquier caso (aún en su condición de agresores

y están a la defensiva) e incluso pueden enojarse, o los que quieren resolver según sea el caso y actuar justamente:

En casos de violencia o agresión la mayoría de los padres de familia reacciona bien, a veces más fuerte que el debido proceso, con abogados y todo, pero esos son papas muy particulares. Hay algunos que defienden a los agresores: si su hijo le dio con un palo en la cabeza a otro, podría atreverse a decir que fue el otro estudiante quien pegó contra el palo del hijo, siempre defendiendo al ofensor. Tendremos ese tipo de padres de familia siempre. (DA2)

Ambas posiciones son avaladas por el director del colegio público quien señala que

Si son conscientes [los padres de familia] se nos facilita mucho el trabajo... [pero] hay otros casos en que no, se enojan y niegan la situación y hay que darle las pruebas; y aun así, en casos de drogas, hemos tenido padres de familia que dicen que no y se llevan al estudiante, y lo que hacen es llevarse problema otro lugar ... Como padre de familia siempre están a la defensiva (DA1)

Esto lo refuerza un docente de esa institución:

La actitud de padre de familia hoy en día es: voy a la Sala Cuarta y denuncio al colegio. Eso es lo clásico. Los padres de familia vienen con los tacos de frente contra el docente, y el docente todavía no se ha enterado de que se le viene el mundo encima. ¿Yo qué hice? ¿De qué me está denunciando?” y “... en la denuncia se olvidaron de chiquillo. Ahora es mi dignidad como padre y quite-quite, no estorbe, usted es el del *bullying* pero ahora soy yo el que pongo la cara por usted. Y tal vez el chiquillo todavía tiene algo más que decir, pero ya no es importante eso, ahora es contra el colegio porque le está haciendo daño. Entonces se olvidan de la figura que había que atender para quedarse en la parte legal, que es importante pero primero son las consecuencias psicológicas, morales del estudiante, son más importantes! (D1)

La exigencia de acciones institucionales es clara:

... tuve que mandar un correo porque o solucionan o solucionan... el problema (M5),

Yo no puedo aceptar que porque le pase eso venga a agarrarla contra mi hijo! ... Eso no lo puedo aceptar y a A no lo puedo aceptar, y no le permito a mi hijo que haga ningún tipo de trabajo con él ... Lo que sí le dije a la orientadora es que yo ya no quiero más que esto pase, son dos años! (M1).

En este sentido se menciona el contacto con docentes, especialmente con el/la profesor/a guía:

El año pasado mi esposo vino aquí el colegio y una profesora que ya está pensionada, llamó a los dos muchachos que agredían a S, y mi esposo soltó

llorar frente a ellos ... Yo tuve una cita con la profesora guía meses atrás, y le comenté que yo sentía que A lo seguía agrediendo (M1)

Pero también los mismos padres de familia realizan otro tipo de acciones como el contacto con otros padres de familia: “El año pasado mi esposo habló con la mamá de A [el agresor del hijo] y la señora le dijo que el muchacho era muy problemático, que le daba muchos calentones de cabeza” (M1) o la búsqueda de ayuda profesional: “El año pasado estuvo con una psicóloga pero no le gustó, no quiso seguir con ella, y en eso mi esposo se quedó sin empleo y no pudimos seguir pagando” (M1).

Por último, hay dos aspectos importantes de resaltar: las dudas sobre cómo actuar que incluyen la pertinencia o no el involucramiento frente al problema de otro/a estudiante:

Con mi hijo creo que hemos dejado pasar mucho tiempo esperando a que él resuelva, y es que uno sabe que es una fortaleza para él. En el fondo uno se queda con la imagen de que es mejor que no me meta como papá porque lo voy a hacer pasar un ridículo y también es mejor que no me vea. Pero dejar pasar mucho tiempo valioso es peligroso, mi opción es apoyarme en el guía [...]  
Yo tenía claro que si sacaba a mi hijo de aquí, no le iba a resolver el problema porque esto es en todo lado. Yo lo que le estaba buscando es un grupo más pequeño porque él tiene adecuación curricular y le beneficiaría. Él es de los que se sientan adelante y ya eso es de por si lo pone en desventaja, y a él le gusta, pero aquí en un grupo tan grande y con tan mala disciplina, él era de los raros. En un grupo pequeño nadie va a lucir porque se siente adelante. Al final no se dio x el cambio administrativo y el nuevo director entró muy fuerte. (M5).

Además:

Ella me contó para que yo me metiera pero... La mamá que tiene que ir es la mamá de la chiquilla agredida [...] yo no me puedo meter porque, como le digo a mi hija, no fue con ella directamente que se metieron. No es asunto mío. Ella me decía “Mamá es para que nos ayudes” y yo le decía “es que no es con vos” (M4).

Aun cuando

Yo sé del nivel de maltrato por otras mamás.... hay muchas cosas que él [el hijo] no me cuenta y conversando con una u otra mamá me cuentan algo sobre alguien y empiezo a escuchar un nombre una y otra vez (M5),  
El 90% de los padres de familia nos aceptan cuando le decimos que una situación de estas sucede (DA1).

Pero las respuestas pueden no ser las esperadas pues algunos se comprometen a realizar acciones específicas que no siempre se llegan a concretar, por ejemplo "...llevarlo a terapia, pero no lo hicieron" (D3).

Además se menciona la diferencia de realidades entre padres de familia y estudiante:

Es muy diferente para nosotros como papás porque estamos afuera, no estamos adentro, no estamos viendo en el aula y mi hija no me cuenta. A ella no le pasa. Me cuenta pero cosas que tienen que ver con envidia, que alguien lleva cosas nuevas, diferentes y las chiquillas se pican o así (M4),

ante lo cual las recomendaciones se orientan a mantenerse lejos de los problemas porque

... yo siempre le he dicho "Cuando no es con usted, no se meta en lo que no le importa". Y también le he dicho "Usted tiene que ser muy honesta y hablar de frente. Si usted necesita expresarle a alguien algo que usted que usted le cae mal o algo, va y se lo dice de frente. No tiene por qué andar diciéndolo de espalda". Ni con la compañera, otros estudiantes ni con profesores. Yo se lo enseño porque a mí siempre me ha gustado que me hablen de frente sea bueno o malo, porque eso se llama honestidad (M4),

Le decimos que no se deje, que no la toque, que no se meta en problemas pero que no se quede callado. (M5)

#### **4.12 Dimensión individual**

Al indagar la aparición de conductas *bullying* en el contexto educativo en relación con criterios personales identificados en la literatura, se consideraron edad, género, apariencia física (peso y tamaño corporal), nacionalidad, condiciones de salud de atención permanente, rendimiento escolar y repitencia según actor estudiantil (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Farrington & Bradley, en Serrano, 200; Lumeng, Forrest, Appugliese, Kaciroti, Corwyn & Bradley, 2010;). Estos datos se vinculan con la información sobre las formas en que víctimas y testigos reaccionan frente a la agresión; se incluyen elementos que durante las entrevistas surgieron y fueron asociados con los diferentes actores.

##### **La víctima**

Como ya se ha señalado, en la fase cuantitativa se identificaron 145 personas en este grupo; con los datos que brindaron se elaboró la tabla 4.23 en donde se visualizan algunos

elementos interés: en octavo año en los colegios estudiados ser varón de 14 años parece ser una condición de riesgo para ser maltratado por otros compañeros; en los datos sobre estatura los extremos componen el 50% de los casos, lo que alerta respecto a que las diferencias en estatura especialmente el ser estudiante de menor tamaño que sus compañeros (a partir de los datos cualitativos) pues es un elemento que puede incidir en el maltrato. En cuanto al peso, en el 63% de los casos no parece estar asociado con el maltrato. Estos datos coinciden con la percepción de las motivaciones del maltrato presentadas en el apartado 2.6 y con el planteamiento sobre la utilización de las diferencias como elemento de asimetría (real o no) entre aquellos que están en el mismo nivel. Las enfermedades de atención permanente se presentan en el 8% de los casos identificados. El ser de otro país no parece tener impacto en la condición de víctima de agresión.

En cuanto al tipo de colegio, si bien la diferencia es de +5%, en el colegio privado se presenta un mayor porcentaje de estudiantes que indican haber vivido situaciones de maltrato entre pares que en el público. La repitencia de alguno de los primeros años de colegio se presenta en el 10% por ciento de los casos identificados como víctimas.

**Tabla 4.23.** Características del grupo de víctimas, según estudiantes

Victima	N=145									
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sexo	<b>Femenino</b>		<b>Masculino</b>							
	61	42	84	58						
Edad	<b>12</b>		<b>13</b>		<b>14</b>		<b>15</b>		<b>16</b>	
	2	1	53	36,5	81	56	8	5,5	1	2
Nacionalidad	<b>CR</b>		<b>Otro país</b>							
	142	98	3	2						
Estatura	<b>Mayor</b>		<b>Igual</b>		<b>Menor</b>					
	29	20	72	50	44	30				
Peso	<b>Mayor</b>		<b>Igual</b>		<b>Menor</b>					
	20	14	92	63	33	23				
Enfermedades	<b>Si</b>		<b>No</b>							
	12	8	133	92						
Repitencia	<b>Si</b>		<b>No</b>							
	14	10	131	90						
Tipo de colegio	<b>Público N=423</b>		<b>Privado N=92</b>							
	115	27	30	33						

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Si bien partimos de que no es posible identificar causas que originen el *bullying*, los y la participantes en la investigación identifican vulnerabilidades en las personas que han sufrido

algún tipo de maltrato. Así, en las respuestas obtenidas en la fase cualitativa describen a la víctima como una persona introvertida, tímida e insegura que tiene pocos amigos y no sabe/puede defenderse del agresor:

- **Introversión/timidez:**  
El compañero es un poco tímido, no se expresa correctamente, no busca estar con los demás, no se siente cómodo. Entonces es muy aislado, callado  
El compañero siempre estaba solo, aislado de todos, nunca se acercaba a uno...  
Sí se sentía muy mal, se le veía en el rostro esa tragedia de que lo molestan, de que no lo aprecian (E2)  
Su perfil es de una persona sumamente introvertida y pude detectar que por su personalidad, por sus características, puede ser víctima (AA3).
- **Inseguridad:**  
En mi grupo no sé, como que no... creen que yo soy inmaduro y en realidad es así (E1)  
En la escuela S también sufría de lo mismo, porque es muy quedito, tranquilo, temeroso. Mi esposo le dice que no tiene que dejarse, pero él dice que es que el otro es más grande,... Les tiene como miedo. En la escuela le pasaba parecido, pero era diferente y la maestra lo apoyaba (M1).
- **No puede o no sabe defenderse:**  
Si uno no se puede defender (del agresor) por la falta de apoyo en la familia, uno se aísla, se vuelve más callado, casi antisocial, y por eso le dicen apodos o insultos y se agrede uno mismo. Si uno no logra acoplarse a lo que quieren los demás de ahí es de donde salen esas cosas (E2)
- **Tiene pocos amigos:**  
Amigos-amigos no tengo. Sólo uno que somos desde kinder, pero aquí no (E4).  
... es atacar al más débil, maltratar al inofensivo, al nuevo, al que siempre anda solito, al indefenso (M2).

Tal como señalan algunos autores (Chaux, 2012; Salmivalli et al, 1996), la interacción entre pares incide en el papel de los testigos en cuanto recurso de apoyo. Esto se evidencia en que las personas que se identifican en el grupo de víctimas son quienes tienen pocos amigos y tienen una percepción menos positiva o negativa de su ambiente en el aula y de la relación con los compañeros, siendo la reacción principal de los testigos frente al maltrato de ellos el no hacer nada, como se detallará más adelante.

**¿Qué hacen las víctimas ante situaciones de maltrato?** En los datos cuantitativos de este grupo cuatro tipos de reacciones son las más identificadas: no hacer nada, evitar, enfrentar, romper el silencio- denunciar.

Respecto a las posibilidades de solución percibidas por el grupo de víctimas, se ven remotas: 15% indica que no hay solución posible, 50% que no sabe que podría hacerse para resolverlo. Un 35% señala que si hay alternativas, dentro de las cuales un número importante de estudiantes (20% del grupo de víctimas) señala “hablando, conversando”, ya sea con quienes le molestan o agreden, con docentes u orientadora/psicólogo y/o con los padres de familia, para saber qué pasa y solucionar el problema; para que castiguen a los agresores. Se menciona además que hay que confiar en los adultos ya que se les puede pedir ayuda para que intervengan, y los docentes pueden investigar, ser más estrictos poniendo más atención, orden y normas, y brindar más seguridad y vigilancia en la institución: “Deberían cambiar muchas cosas y se puede pero solo si todos los profesores colaboran no solo algunos” (Estudiante, comentario libre)

Otro tipo de respuestas se orientan más hacia la evitación de la situación, ya sea asumiéndolo como broma (“vacilando”) o buscando otros amigos, cambio de sección, tratar de ser más agradable y no estar insegura frente a quien agrede. También se mencionan reacciones agresivas como responder igual o amenazar y una persona indica que “me molestan mucho-mucho y me enojo tanto porque no puedo evitarlo que me salgo de control”.

En este sentido, no es sorpresa que las reacciones del grupo identificado como víctimas, coinciden con el grupo de testigos en su reacción principal: no hacen nada (42%) y tratan de ignorar a quien les maltrata (27%) y la situación (25%) o evitar a las personas que les maltratan (24%) o los lugares en que suceden esos hechos (16%). Sin embargo 30% responde igual, con acciones agresivas.

Un porcentaje menor de estudiantes le cuenta a un amigo o compañera/o (21% y 16% respectivamente) o a algún adulto (21% a papás, profesor 9% u orientador 7%). Un importante 13% no habla con nadie. Aunque 14% discute o reclama a los agresores para que le dejen en paz, otras estrategias mencionadas son el tratar de ser más agradable (16%) e integrarse al grupo para evitar las situaciones molestas (12%)

**Tabla 4.24.** Reacciones de las víctimas ante el maltrato, según víctimas

	N=145	%
Nada	60	41
Respondo igual	43	30
Le cuento a algún amigo/a	31	21
Le cuento a mis papás	30	21
Hablo con algún compañero o compañera	23	16
Le cuento a algún profesor	13	9
Hablo con el/la orientador/a	11	8
No lo hablo con nadie	19	13
Trato de evitar a la/s personas que me molestan	35	24
Evito los lugares donde generalmente me molestan	23	16
Sigo como si no hubiera pasado nada	36	25
No voy al colegio o a la clase	6	4
Trato de ignorar a los compañeros que me molestan	40	28
Les discuto o reclamo para que me dejen en paz	20	14
Trato de ser mejor, más agradable	24	17
Trato de integrarme al grupo para evitar que me molesten	17	12

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Las reacciones mencionadas también se señalan en las entrevistas y se identifican cuatro tipos: el no hacer nada por no hacer mayor problema o porque no sabe qué hacer; la reacción de enfrentamiento, romper el silencio y búsqueda de apoyo y conductas evasivas o autolesivas.

- No hacer nada, no sabe qué hacer, mejor aguantar, apartarse:

Yo no hago nada. Hable con mi papá y me dijo que iba a venir, pero le dije que no porque no quiero repetir lo del año pasado, todo el proceso. De por sí ya me había aguantado mucho tiempo y ya ahorita salimos, ya para que iba a venir... ya no le doy tanta importancia (E1)

... dicen “es que no quiero hacer problema” (DA2)

... “mami, es que yo no puedo hacer nada, es más grande que yo”... le tiene miedo... (M1);

... el estudiante, no en mi caso pero si sucede, te dice “mami no te metás, mejor no”. Y eso es por el temor porque él es el que tiene que venir el día siguiente a enfrentarse a la burla, a la amenaza encubierta, a todo eso. Otra vez yo me quedo en mi casa y el que viene a exponerse a que lo persigan en un baño o a la salida...

(M5)



Tan solo trato de ignorar y tratar de hacer que la persona que no tiene un buen concepto sobre mí, lo cambie (Estudiante, comentario libre).

Por lo que he vivido, lo mejor para que no te hagan daño es apartarse. (Estudiante, comentario libre).

No tengo la menor idea que se puede hacer para mejorar esta situación. Yo ya me cansé (E1).

- Enfrentar al agresor
  - ... a veces me enojo y le digo cosas (E1)
  - ... yo agarré un lapicero y se lo enterré en la pierna (E4)
  
- Buscar apoyo:
  - Primero yo no hacía nada, me dejaba. Después les conté a mis papás, como en julio. Hablamos con la orientadora y hablaron con los que me molestaban y me pasaron otro grupo. Pero luego el profe guía me dijo que volviera al grupo de ellos, que ya había hablado con los que me molestaban. Y entonces volví al grupo. Fue un poquillo mejor, a veces me molestaban. Eran dos y a veces me agarraban entre los dos y me quitaban la plata. Este año ya no (E1)
  
- Cambio de grupo o colegio:
  - ... incluso S me dijo el año pasado que lo pasara de colegio porque ya no quería venir más aquí. Pero no es justo, se esforzó mucho por ganar el examen. Soñaba con estar en este colegio... (M1)
  
- Conductas autolesivas:
  - El año pasado yo lo encontraba llorando, se quería morir, se llegó a tomar pastillas de la presión de mi esposo... Por eso esta medicado; ... a veces dice que “me quiero morir, no valgo nada”. (M1)

## **El agresor**

Respecto a las 73 personas que se autoidentificaron como ejecutores de algún tipo de acción u omisión con la intención de hacer daño a otro estudiante, los datos cuantitativos permiten realizar un acercamiento según se muestra en la tabla 4.25.

**Tabla 4.25.** Características del grupo de agresores, según estudiantes

Agresor	N=73									
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sexo	<b>Femenino</b>		<b>Masculino</b>							
	26	36	47	64						
Edad	<b>12</b>		<b>13</b>		<b>14</b>		<b>15</b>		<b>16</b>	
	2	3	23	32	44	60	4	5	0	0
Nacionalidad	<b>CR</b>		<b>Otro país</b>							
	72	99	1	1						
Estatura	<b>Mayor</b>		<b>Igual</b>		<b>Menor</b>					
	13	18	40	55	20	27				
Peso	<b>Mayor</b>		<b>Igual</b>		<b>Menor</b>					
	9	12	42	58	22	30				
Enfermedades	<b>Si</b>		<b>No</b>							
	6	8	67	92						
Repitencia	<b>Si</b>		<b>No</b>							
	6	8	67	92						
Tipo de colegio	<b>Público N=423</b>		<b>Privado N=92</b>							
	60	14	13	14						

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

A pesar de que en las entrevistas se señala que “Los hombres y las mujeres hacen *bullying*, discriminan mucho. A veces es sin querer, se les salen cosas y discriminan a alguien, pero es parejo, lo hacen por igual hombres y mujeres (E1)” en la tabla 4.25 se observa que los varones son claramente los principales agresores, con una diferencia porcentual respecto a las mujeres de 32%.

En las entrevistas se menciona que la forma de agresión de las mujeres es diferente a la de los varones

Algunas mujeres pasan publicando cosas en *Facebook* y *Twitter* de algunas personas de la clase o de otra clase (E3)

Las chiquillas es con la parte más materialista y entonces ves cómo, si a sétimo entra una chiquita con un estilo de enagua diferente, ya las otras la empiezan a ver y burlarse y la otra o sabe que es con ella ni entiende por qué (M5).

La edad de este grupo se concentra en los 14 años (60%) y un 32% con 13 años, solo un 5% es mayor, y tienden a presentar una estatura igual (55%) o menor (27%) que sus pares, y una relación similar respecto a peso corporal (58% igual y 30% menor).

Ellos ya eran grandes, 15 años o así. Eran quedados y me molestaban... [Decía que el agresor] había repetido sétimo, y que este año ya cumplió 16 porque entró un año tarde. El primer año que estuvo también tuvo problemas con otros compañeros, ya lo habían acusado también. Este año yo creo que ya va para convocatoria (E1)

Aquí A es más grande, tiene como 17 años y es repitente (M1)

El padecer de algún tipo de enfermedad de atención constante se presenta asociada a este grupo en un 8% de los casos.

En cuanto al tipo de colegio, el porcentaje de agresores es igual en ambos, mientras que respecto a la repitencia de alguno de los primeros años de colegio se presenta en el 8% de los casos identificados en este grupo.

El componente cualitativo permite identificar otro tipo de características asociadas al grupo de agresores:

- Autoestima

Se identificaron dos criterios anatómicos al respecto, el primero referido al agresor como una persona con baja autoestima a partir de situaciones como las familiares que le afectan

...Casi siempre la que agrede se siente más bajo de la persona que va a agredir porque son personas que llevan algo adentro y por eso tiene que molestar a los otros para creerse superiores. Ellos no se sienten superiores (E1)

y también se encuentra la percepción de alta autoestima asociada a acciones que reflejan un estilo de vida (valores inculcados en la familia):

Se dice mucho que hay una baja autoestima en el agresor, y en su mayoría sí, pero es también un estilo de vida. Si tenés unos papás que te refuerzan que aquí el que es fuerte, el que tiene poder económico, el que grita más... al contrario, tiene un ego que tenés que mandarlo a buscar en las alturas! Tendrá autoestima baja aquel que fue criado de otra manera y necesita lastimar, pero no el que tuvo todas las condiciones y ha entendido mal su rol dentro del grupo (M5).

- Empatía, ausencia de culpa y capacidad de planificación

En congruencia con el planteamiento de Ortega, Sánchez y Menesini (2002, citados en Ortega & Del Rey, s.f.) se identifican estos aspectos como características importantes de la persona que agrede:

A los compañeros que lo molestaban no les tocaba el corazón, no tenían esa culpa o conciencia dejarlo tranquilo (E2)

Es increíble que los agresores no tengan sensibilidad, remordimiento... sienten hasta placer de hacer daño! (M3).

... es toda una planeación de un comportamiento de una o varias personas, para con alguna, incluso por grupos también (M5).

De esta forma logran posicionarse dentro del grupo a partir de formas destructivas de interacción, con comportamientos violentos y agresivos, dominantes, impulsivos que reflejan

dificultades de autocontrol y de empatía e insuficientes habilidades alternativas a la violencia, entre otros.

- Problemas familiares

La situación expuesta por la profesora guía a la mamá del ofendido y su posición de defensa generan dificultades en el manejo de la situación en el colegio:

... ese compañero sufría mucho en la casa, se encerraba llorar y esas cosas (E1)  
El año pasado mi esposo habló con la mamá de A y la señora le dijo que el muchacho era muy problemático, que le daba muchos calentones de cabeza [...] la profesora guía dice que la mamá lo maltrata, que le despedaza la ropa para que no vaya al colegio, cosa que no sé si será cierto. La profesora me dijo “vea, los despreciados como este muchacho, como usted que desprecia a A, serán los presos del futuro, esos son los que abarrotaron las cárceles. El sufre mucho porque la mamá le dice que tiene que pasar porque si no lo saca del colegio” ... Me dice “yo siempre lo voy a apoyar porque necesita de mi ayuda, de mi cariño” (M1).

- Acciones y dinámica grupal

El grupito del año pasado y nuevos integrantes se tornaron más fuertes y ha sido más cruel que el año pasado... Los ayudantes del agresor siguen las órdenes del agresor (E2),

y es importante que

Los agresores necesitan apoyo para aumentar su poder (E2)

porque se corre el riesgo de que se presenten agresores-victimizados:

Todo agresor ante un poder mayor se puede convertir en la víctima (AA3).

## Los testigos

El porcentaje de estudiantes que se identifican como testigos de las distintas modalidades de maltrato (61%) es superior al de los que declaran víctimas o agresores (28% y 14% respectivamente): 6 de cada 10 estudiantes de cada clase son conocedores de este tipo de hechos y podrían identificar al compañero/a que lo está “pasando mal” independientemente del tipo de colegio, y también a aquel o aquellos otros que son los “responsables” de eso.

Según se observa en la tabla 4.26 la mayoría de las personas identificadas en este grupo son costarricenses de entre 13 y 14 años, con un mayor de mujeres (+6%). Respecto a otras características personales, la estatura presenta una distribución normal, siendo el 56% de tamaño similar a sus pares, mientras que el peso presenta valores de 67% similares, 11%

mayor y 21% menor que sus compañeros. El 7% presenta algún tipo de enfermedad de atención permanente, y la condición de repitencia cuenta con un 9%.

**Tabla 4.26.** Características del grupo de testigos, según estudiantes

Testigo	N=316									
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sexo	<b>Femenino</b>		<b>Masculino</b>							
	166	53	150	47						
Edad	<b>12</b>		<b>13</b>		<b>14</b>		<b>15</b>		<b>16</b>	
	2	1	120	38	168	53	20	6	6	2
Nacionalidad	<b>CR</b>		<b>Otro pais</b>							
	313	99	3	1						
Estatura	<b>Mayor</b>		<b>Igual</b>		<b>Menor</b>					
	70	22	177	56	69	22				
Peso	<b>Mayor</b>		<b>Igual</b>		<b>Menor</b>					
	36	11	213	67	67	21				
Enfermedades	<b>Si</b>		<b>No</b>							
	22	7	294	93						
Repitencia	<b>Si</b>		<b>No</b>							
	30	9	286	91						
Tipo de colegio	<b>Público N=423</b>		<b>Privado N=92</b>							
	257	61	59	64						

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

No se identifican elementos específicos que puedan estar relacionados con la condición de testigo.

**¿Qué hacen los testigos ante el maltrato a otros?** Desde la perspectiva asumida en este estudio, el rol de la audiencia en la situación de maltrato es fundamental. Los observadores, espectadores o testigos, tal como lo señala Mejía (2013) tienen mayor poder para actuar que la víctima, dada la condición de desbalance de poder en que esta se encuentra. Así, si bien los observadores/testigos no están directamente involucrados, pueden reaccionar de formas que gratificantes (reforzadoras) para los matones y tremendamente desalentadoras para las víctimas (en acciones como la risa en los momentos de su humillación) (Salmivalli et al., 1996), y también pueden ejecutar acciones positivas frente a la víctima, brindando ayuda de diferentes formas (acciones inmediatas -directas o no-, hablar, reportar y denunciar, por ejemplo); la menor o mayor probabilidad de defender al/los compañeros victimizado/s están

permeadas por dos condiciones: la autoeficacia (del testigo) para defenderse y la relación personal con el agresor o víctima (factor grupal).

Los datos obtenidos reflejan tres tipos de reacciones principales: no hacer nada por desinterés o por miedo, intervenir para detener la situación (romper el silencio-denunciar/hablar con un adulto, dar apoyo a víctima), apoyar al agresor.

**Tabla 4.27.** Reacciones de testigos de maltrato, según docentes, víctimas y agresores

	Docentes (sobre testigos)		Víctimas (sobre testigos)		Agresores (sobre testigos)	
	N=22	%	N=145	%	N=73	%
No hacen nada	10	45	36	25	50	68
Piden ayuda	10	45	13	9		
Dicen algo a los agresores	5	23	34	23		
Intervienen para parar la situación	6	27	25	17		
Informan a algún adulto (profesor, familiar, otra persona)	16	73	7	5		
Tratan de consolar al afectado/a	4	18	29	20		
Se ríen de lo que pasa	5	23	12	8		
Tratan de ignorar la situación	9	41	20	14		
Otras cosas:						
Boletas	1	5	0	0		
Le indican a otro estudiante al que le tengan mayor confianza	1	5	0	0		
Castigan a los que agreden			5	3		
Me rechazan					2	3
Me animan					11	15
Me ayudan					11	15

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos

Tanto el grupo de víctimas, el de testigos y docentes señalan que los testigos no hacen nada (25%, 68% y 45% respectivamente). A quien no actúa y contempla el maltrato sin hacer

nada por evitarlo, incluso restando importancia a estos incidentes se le conoce como espectador (*Bystander*) (Defensor del Pueblo, 2000). Esta forma de actuar puede estar impulsada por el miedo a ser incluido dentro del círculo de la victimización lo que les impide hacer algo o el no querer “meterse donde no le llaman” al no tener relación de amistad con la víctima de los ataques, lo cual se evidencia en los datos cualitativos relacionados:

- No pueden hacer nada:

Nadie dice o hace nada (E1)

El testigo no puede hacer nada porque le puede pasar algo peor. Ahí es cuando conlleva el silencio, que no hablan (E2)

Los testigos no pueden hacer nada, pueden motivar a las víctimas a hablar, pero los testigos no pueden hacer nada. Entonces también son víctimas porque tienen temor, tienen temor por el riesgo que corren de que les hagan lo mismo, y si habla también (M3).

- Temor de intervenir ante riesgo de convertirse en víctima:

Al principio me sentí un poco nervioso de que me involucraran en eso porque pensé que tal vez iba a ser yo quien iba a terminar metido en el problema. (E2)

Nadie había hecho nada antes por el compañero porque no sentíamos esa seguridad, y yo porque no lo veía tan fuerte y me aislé del problema. A los demás no les interesa meterse en problemas (E2)

[el ser] testigos siempre ha sido difícil porque en un proceso formal nadie quiere dar su declaración porque no quieren que tenga secuelas o consecuencias, aunque a veces dicen los papás que se los molestan (AA2).

- Informar a un adulto

El testigo defensor (*Upstander*) es una persona que decide tomar una acción positiva frente al maltrato del otro como lo realizan un 73% de los testigos (según los docentes) al informar a algún adulto (profesor, familiar, otra persona); sin embargo en esta reacción coinciden únicamente el 8% de las víctimas, porcentajes similares a las reacciones de pedir ayuda (45% en docentes y 9% en víctimas). Es muy importante considerar estas diferencias de percepción en el enfrentamiento del maltrato pues reflejan la distancia del docentes de la situación real, asociado al no darse cuenta de las situaciones que pasan, lo que minimiza las posibilidades de apoyo y acciones oportunas y contundentes frente a la agresión.

... que usted no debe de quedarse callado, debe denunciar. Que puede tener consecuencias graves generadas por usted mismo o por otras personas. (D3)

Se supo porque las chiquillas del grupo grande le dijeron a la otra lo que estaban diciendo de ella y entonces ella se metió a ver (M4)

- Intervenir para detener la situación (27% docentes y 12% víctimas) y decir algo a los agresores (23% tanto en docentes como víctimas), contrastan con la percepción del grupo de agresores quienes identifican rechazo únicamente en el 3% de las reacciones de los otros.

Los profes y algunos compañeros me apoyan en esos casos. Tengo que reconocer que una compañera sí me ha ayudado (E4)

[El compañero] se sintió bastante desahogado comentando sobre lo que estaba pasando, casi se pone a llorar viendo que yo le estaba brindando un apoyo muy fuerte que no le estaban dando otras personas. (E2)

Muchos de SILAVI son los que se dan cuenta de que algo pasa y nos dicen. Por ejemplo un muchacho nos dijo que veía a otro siempre con su bulto puesto y era porque otros compañeros se lo habían quitado y le habían dado vuelta y sacaban las cosas y por eso él no lo soltaba (AA2);

Yo me sentía muy mal porque la verdad es que me dio lastima el hecho de que a un pobre muchacho lo estaban tratando mal. Por eso me unía a la causa y tomé medidas al respecto (E2);

... el profe se dio cuenta porque algunas compañeras fueron a comentarle que al compañero le estaban haciendo *bullying*, y que era bastante molesto...Las compañeras fueron a hablar con el profesor porque días atrás había comenzado hablar en clase sobre el *bullying*, de que no quería ver esos casos. Se le ocurrió comentar que le iría mal al que hiciera *bullying*. Entonces las compañeras tomaron valor y le dijeron (E2).

- Contener al agresor/a:

... todos los hombres vinimos y lo agarramos y salimos corriendo donde la profe (E3).

- Reacciones que favorecen el maltrato: reírse de lo que está pasando (mencionado por 23% docentes y 8% de las víctimas), tratar de ignorar la situación (41% y 14%), y un 15% de las respuestas del grupo identificado como agresor que indica que otros le ayudan o le animan a realizar el maltrato

... quedarse callado porque es mi amigo y se va a enojar (... o) el reírse, el saber y no decir nada es también parte de lo que hacen los testigos (AA2)

En el grupo de los testigos se visibilizan más claramente las conductas de quien sigue al agresor y lo apoya directa o indirectamente, animándoles e incluso ayudándole; el de los testigos no implicados (*bystanders*) que toman distancia de la situación, ignorándola y sin involucrarse y los testigos implicados (*upstanders*) que tienden a realizar algún tipo de acción en favor de la víctima y en aras de detener la agresión (Defensor del Pueblo, 2000, Salmivalli, 2009, 2012).



## **Modelo comprensivo y elaboración conceptual**

El estudio teórico permitió entender el tejido complejo que se hila en torno al *bullying* y su dinámica. Por esto fue necesario realizar un abordaje desde una mirada sistémica que en este caso es facilitada por los aportes de Galtung y Bronfenbrenner.

Durante el desarrollo del trabajo de campo y su análisis, esta perspectiva se ha enriquecido permitiendo realizar una propuesta comprensiva constituida en dos partes: el modelo comprensivo propiamente y la elaboración conceptual necesaria para delimitarlo.

### **4.13 Modelo comprensivo**

Tal como se expuso en apartados anteriores, un modelo es una proyección o representación simbólica de una parte de la realidad que funciona como un *facilitador* para la comprensión del mundo real. Por esto deben delimitarse los puntos de partida para la comprensión del *bullying*, a partir de los siguientes aspectos:

1. La Violencia es el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento y debe ser comprendida a partir del contexto en que se genera (Craig et al, 2009; Galtung, 1975, 1990, 2003; Martín-Baró, 1983; Ortega et al., 2004)
2. La Violencia Escolar un fenómeno perverso que destruye la convivencia en el subsistema de los adultos responsables del proceso educativo, el subsistema docente-estudiante, el subsistema de los iguales y el de los adultos responsables en el hogar (Ortega & Mora-Merchán, 1996)

**Figura 4.19.** Interacción de subsistemas en el proceso educativo



*Nota:* Elaboración propia con base en Ortega & Mora-Merchán, 1996

3. El *bullying* es una de las expresiones más graves de violencia escolar.

Es un fenómeno complejo, eminentemente social, en el que se reproducen relaciones interpersonales basadas en la inequidad y la asimetría de poder (Carozzo, en Benitez et al, 2012), constituyéndose en una violación grave de los derechos de otra persona al degradar su valor y dignidad de ser humano.

Por esto se asume como un problema de Derechos Humanos que afecta la paz del ambiente educativo que requiere un abordaje psicosocial, y es aprendido y puede ser desaprendido (Carozzo, en Benites, 2012.; Galtung, 1975; Salmivalli, 2010).

No es un problema de disciplina ni es un trastorno psicopatológico sino una forma de violencia interpersonal con serias implicaciones del contexto social en el que se encuentran los sujetos y con un alto alcance para la educación (Ortega, 2001) que incluye la intencionalidad, actitudes y conductas agresivas y de victimización que dañan el buen desarrollo y el equilibrio emocional, intelectual y social de las personas implicadas: agresores, víctimas y testigos (Ortega et al, 2004).

4. El modelo ecológico de Bronfenbrenner permite abordar los fenómenos de Violencia Escolar y *bullying*, a partir de la exploración de la relación entre los contextos individual, interpersonal, escolar, familiar y el contexto cultural y económico en los que este complejo fenómeno se genera.
5. El *bullying* es un fenómeno colectivo en su naturaleza, basado en las relaciones sociales de grupos que conviven cotidianamente en el ámbito educativo<sup>58</sup>, sin que sea necesario que exista un conflicto previo entre las partes (agresión instrumental o proactiva) (Chaux, 2003, 2012). Al respecto Carozzo (2013) enfatiza que el agresor/a/es tiene un vínculo permanente y sostenido con la víctima.

Del Barrio y colaboradores (2003) y Ortega, del Rey y Sánchez, (2012) señalan que las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica; las innegables diferencias individuales entre ellos pueden ubicar a unos en situación de ventaja frente a otros, lo que es aprovechado por algunos para hacer la vida imposible a quien está en condición de desventaja. Por esto “el maltrato entre iguales supone una perversión de las relaciones entre éstos, al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, es decir la relación de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima” (Defensor del Pueblo, 2000, p. 18).

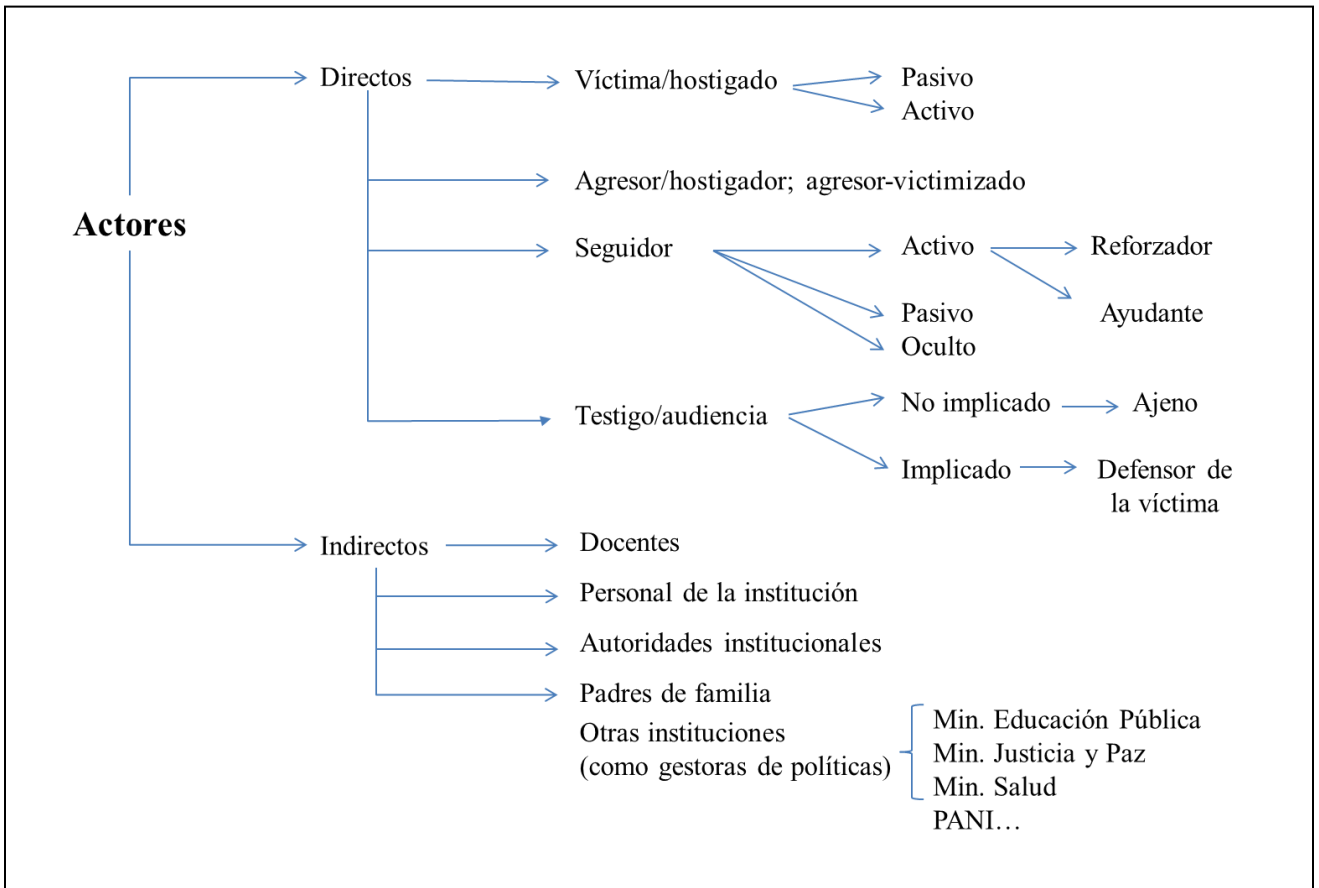
6. El *bullying* implica acciones unidireccionales que trascienden a la díada matón-víctima: requiere considerar el contexto en que la agresión se produce, el grupo de pares y el sistema de roles que están implicados en las acciones intimidatorias. Siguiendo a Craig y Pepler (2007), Ortega y Del Rey (2007), y Salmivalli y colaboradores (1996, 2012), se asume que el *bullying* tiene una estructura y una dinámica social concreta, en la que resaltan dos roles protagonistas (víctima y agresor) y, al menos, un tercer rol complementario (testigo o audiencia) asociado al grado de

---

<sup>58</sup> El modelo tradicional de educación obliga a la asistencia al centro educativo y a formar parte de un grupo, lo que aumenta el malestar experimentado por quien sufre el maltrato de sus compañeros. Como alternativa se presenta la educación en casa, lo que también tiene implicaciones importantes en el desarrollo del adolescente pues todavía se están construyendo procesos cognitivos y afectivos en la interacción con los otros y necesitan las relaciones con sus iguales para poner a prueba esos procesos y habilidades en un entorno menos arriesgado que el de las relaciones con los adultos (Del Barrio et al., 2003).

participación en la situación de agresión (ver figura 4.20). Además se identifican roles secundarios o actores indirectos que deben ser considerados en el proceso.

**Figura 4.20.** Actores del *bullying*



*Nota:* Elaboración propia con base en Craig y Pepler (2007), Ortega y Del Rey (2007) y Salmivalli y colaboradores (1996, 2012)

Sin embargo, es necesario señalar que en la dinámica del *bullying* no hay roles fijos, predeterminados. En tanto que la violencia es una forma aprendida de relación con los otros, los roles pueden intercambiarse dependiendo de la situación y las personas involucradas.

Se asume entonces que la participación en situaciones de matoneo se inserta en un juego de roles en el que no existen relaciones interpersonales predefinidas o que no

presenten posibilidades de cambio, rompiendo con los rótulos y estereotipos que fortalecen una comprensión simplista del matoneo.

De aquí que el cambio tiene que envolver a todos, incluyendo a los adultos que tienen un importante papel.

7. La dinámica del *bullying* es procesual.

De acuerdo con Oñate y Piñuel (2007) y Piñuel y Oñate (2008) se pueden distinguir al menos cuatro fases: incidentes críticos, repetición, chivo expiatorio y victimización (ver figura 4.21).

**Figura 4.21.** Modelo de *bullying* como proceso

	Maltrato	Frecuencia	Duración	Daños permanentes
Proceso	Incidentes críticos	Repetición	Chivo expiatorio	Victimización
Nivel grupal	Violencia indiferenciada + Efecto de señal + Estigmatización = Selección victimaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>No sanción</li> <li>Impunidad</li> <li>Trivialización</li> <li>Refuerzo</li> <li>Poder social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extensión</li> <li>Unanimidad persecutoria</li> <li>Error básico de atribución</li> <li>Victimización secundaria</li> </ul>	Expulsión Autoexclusión Extensión a la familia y al entorno social
Nivel individual	Confusión Perfil bajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miedo/ansiedad</li> <li>Somatizaciones</li> </ul>	Indefensión aprendida SEPT: Ansiedad Daño en autoestima Tristeza y desánimo Flashbacks	Afectación en ámbitos académico, social, familiar, afectivo-emocional Cambios conductuales permanentes Autoimagen negativa Ideación autolítica (autodesprecio)
Nivel institucional	Desconocimiento del hecho Normativa? Lineamientos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de violencia física</li> <li>Acciones de control y sanción</li> <li>Reacción ante denuncias</li> <li>Negación/Trivialización</li> </ul>	Desconocimiento en formas de actuación Error básico de atribución Respuesta inadecuada y/o negación del hecho	Impunidad Revictimización Intervención tardía Limitaciones en atención Desconocimiento

*Nota:* Elaboración propia adaptado de Oñate y Piñuel (2007).

En la fase de incidentes críticos la situación desencadenante del *bullying* suele verse como un conflicto, un pleito, un desencuentro entre estudiantes u otra situación que en

un momento determinado adquiere mayor proporción, presentándose la imagen de una acción puntual que comienza una escalada. Esta primera fase no constituye propiamente *bullying*, y suele durar poco tiempo y tiende a no reconocerse en la institución (por desconocimiento o falta de atención) a no ser que sea agresión física para cuya abordaje se cuenta con lineamientos institucionales generales incorporados en el Reglamento General de los Aprendizajes, los protocolos específicos del Ministerio de Educación Pública y en la normativa y políticas de la institución educativa.

La reiteración de las conductas *bullying* implica una historia de agresión (Mejía, 2013). El ser sometido constantemente a comportamientos con propósitos hostiles sin una causa identificable durante un largo período de tiempo provoca la aparición de miedo y reacciones psicofisiológicas asociadas, situación que tiende a pasar desapercibida en la institución a no ser que sea abiertamente física. Esa reiteración suele servir para estigmatizar a la víctima, señalándola como tal frente al grupo de pares. La intencionalidad de perjudicar al otro es evidente. Hay una importante tendencia a trivializar los hechos brindando diferentes justificaciones del tipo “es normal”, “tiene que aprender a defenderse”, “ya está grande y puede defenderse”. Institucionalmente suelen presentarse acciones de control y sanción frente a agresiones físicas y se reacciona ante denuncias.

El error de atribución entra en juego en la fase de chivo expiatorio: dado el proceso de estigmatización de la víctima es habitual considerarla a esta responsable del maltrato recibido, no al agresor, y con ello la evidencia de que las conductas *bullying* tienen alguna justificación. “... genera en la víctima una situación de indefensión psicológica, física y social dada la disminución de la autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de su o sus agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y la permanencia en el tiempo de esta situación social” (Ortega y Del Rey, 2007, p. 37). De esta forma se propicia la impunidad por un lado, y la victimización secundaria por otro, en la que la persona agredida es erróneamente diagnosticada e incluso tratada con medicación, como alguien con características que propician la acción (introversión y timidez, agresividad o carencia de habilidades sociales, entre otros).

En la última etapa el daño es evidente y puede originar acciones extremas de parte de la víctima potenciado por la revictimización por una parte y la impunidad por el otro. Las capacidades institucionales para enfrentar la situación en esta etapa tienden a verse muy limitadas y requieren de intervención urgente de otras instancias y profesionales de apoyo.

8. En tanto fenómeno social, el *bullying* no tiene una causa específica (Carozzo, en Benitez et al, 2012) sino que el grado de vulnerabilidad tanto individual como social de un estudiante frente al *bullying* está mediado por factores de riesgo y factores de protección.

Según Ortega, Sánchez, Van Wassenhoven, Deboutte y Deklerck (s.f.) y Serrano (2006) los *factores de riesgo* son aquellos que aumentan la probabilidad de que la persona sufra de *bullying*, teniendo más posibilidades de desarrollar problemas frente a la adversidad. Estos factores no causan necesariamente en sí mismos dificultades. Pueden mencionarse género, edad, falta de empatía, apariencia física (color, sobrepeso, tamaño), conflictos familiares, permisividad de los padres (disciplina parental), grupo de amigos, ambiente escolar tolerante a la agresión, entre otros.

Los *factores de protección* son aquellos que disminuyen la probabilidad de que la persona sufra de *bullying*, evitando que desarrolle problemas incluso en condiciones adversas. Serrano (2006, p. 195) señala que “son factores que fomentan la seguridad mental y la resistencia entre los estudiantes y suprimen los efectos de los factores estresantes” Por ejemplo recursos de apoyo familiares, de adultos o amigos, alta autoestima y capacidad intelectual.

En ambos casos estos factores pueden ser individuales, familiares, escolares o institucionales y socioculturales y pueden considerarse en una misma dimensión, como un continuum en la que en un extremo se puede situar un factor de riesgo y en el otro uno de protección (Serrano, 2006).

9. Integrando los aspectos anteriores, para este estudio se asumirá el *bullying* como un problema de relaciones destructivas entre pares (estudiantes) que conviven cotidianamente en el ámbito educativo.

Es una forma multicausal y procesual de violencia interpersonal entre estudiantes, proactiva y prolongada, realizada mediante agresiones sistemáticas, intencionales,

reiterativas y unidireccionales, que ejercen una o varias personas contra otra que se encuentra indefensa, lo que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola<sup>59</sup>.

Así, en el *bullying* el agresor ejerce control sobre otra persona vulnerable, generando el miedo o temor de la víctima a partir de la reproducción de una situación de desequilibrio de poder (real o percibido, de poder, fuerza o número).

La intención de daño se manifiesta en acciones directas o indirectas (conductas *bullying*) en cinco ámbitos, dos generales y tres específicos: físico y verbal, social o relacional, psicológico y sexual; también puede presentarse una combinación de estas formas (ver tabla 4.28). El grado de intensidad de la agresión varía y, en tanto fenómeno procesual, tiende a incrementarse, pasando de acciones ligeras a moderadas y graves, aunque todas son el igualmente dañinas y corrosivas para quién las sufre.

**Tabla 4.28.** Conductas *bullying*

<b>Tipo</b>	<b>Ejemplos de conductas</b>
Violencia física	Sujetar, golpear, empujar, romper o dañar.
Violencia verbal	Insultos, ofensas, burlas constantes
Violencia social o relacional	Difamar, ridiculizar, callar o ignorar al otro, todo en el ámbito público.
Violencia psicológica	Intimidar, amenazar
Violencia sexual	Comentarios y descripciones de contenido sexual, roces, tocamientos.

*Nota:* Elaboración propia

En cualquiera de sus manifestaciones, el *bullying* atenta contra la dignidad y los derechos fundamentales de quien sufre del maltrato, provocando en las víctimas efectos claramente negativos en los diferentes ámbitos de su vida (personal, familiar, social, académico), dañando el buen desarrollo y el equilibrio emocional, intelectual y social de todos los implicados (incluyendo el clima negativo en el aula que genera).

<sup>59</sup> En tanto proceso, es la repetición de la agresión de los mismos matones sobre la misma víctima, más que la intensidad del hecho, lo que genera impotencia en la víctima para salir de esa situación por sí misma. Además es un criterio fundamental para la identificación de la gravedad y daño de las conductas *bullying*.



10. Desde la perspectiva asumida, la identificación de casos de maltrato escolar entre pares (*bullying*) se sustenta en los siguientes criterios diagnósticos<sup>60</sup> (Carozzo, 2012; Chaux, 2012; Olweus, 2006; Oñate & Piñuel, 2007; Ortega, 2010; Ortega y Del Rey, 2007; Piñuel & Oñate, 2007, 2008):

- ✓ Se presenta en el contexto educativo o a partir de este
- ✓ El agresor/es y víctima/s son estudiantes
- ✓ La mayoría de las veces es la misma persona agrediendo a otra, que también es la misma
- ✓ Existen una o más conductas *bullying* (físico, verbal, social o relacional, psicológico y sexual o combinación de formas)
- ✓ Estas conductas son repetitivas y sistemáticas en el entorno educativo
- ✓ No es necesario que exista un conflicto previo entre las partes para que se presente el maltrato, en tanto agresión proactiva tiende a carecer de provocación.
- ✓ El grado de intensidad del maltrato varía y tiende a incrementarse, aunque todas son el igualmente dañinas y corrosivas para quién las sufre.
- ✓ Hay algún tipo de desigualdad o desequilibrio entre las partes (por ejemplo física, psicológica o numérica -los agresores actúan en grupo-)
- ✓ Existe la intención del/los agresores de hacer daño o de reafirmar su poder frente a la víctima y ante el grupo de compañeros.
- ✓ La situación genera recompensas en los agresores. Pueden ser de carácter social (tener poder físico, psicológico o social sobre la víctima, mayor unión con los copartícipes de la agresión, estatus en el grupo por ser agresivo, entre otros), patrimoniales (recibir dinero u objetos) o académicas (obtener trabajos para el colegio).
- ✓ Es vivido por la víctima como una experiencia prolongada y reiterativa, y la expectativa es de repetición interminable.

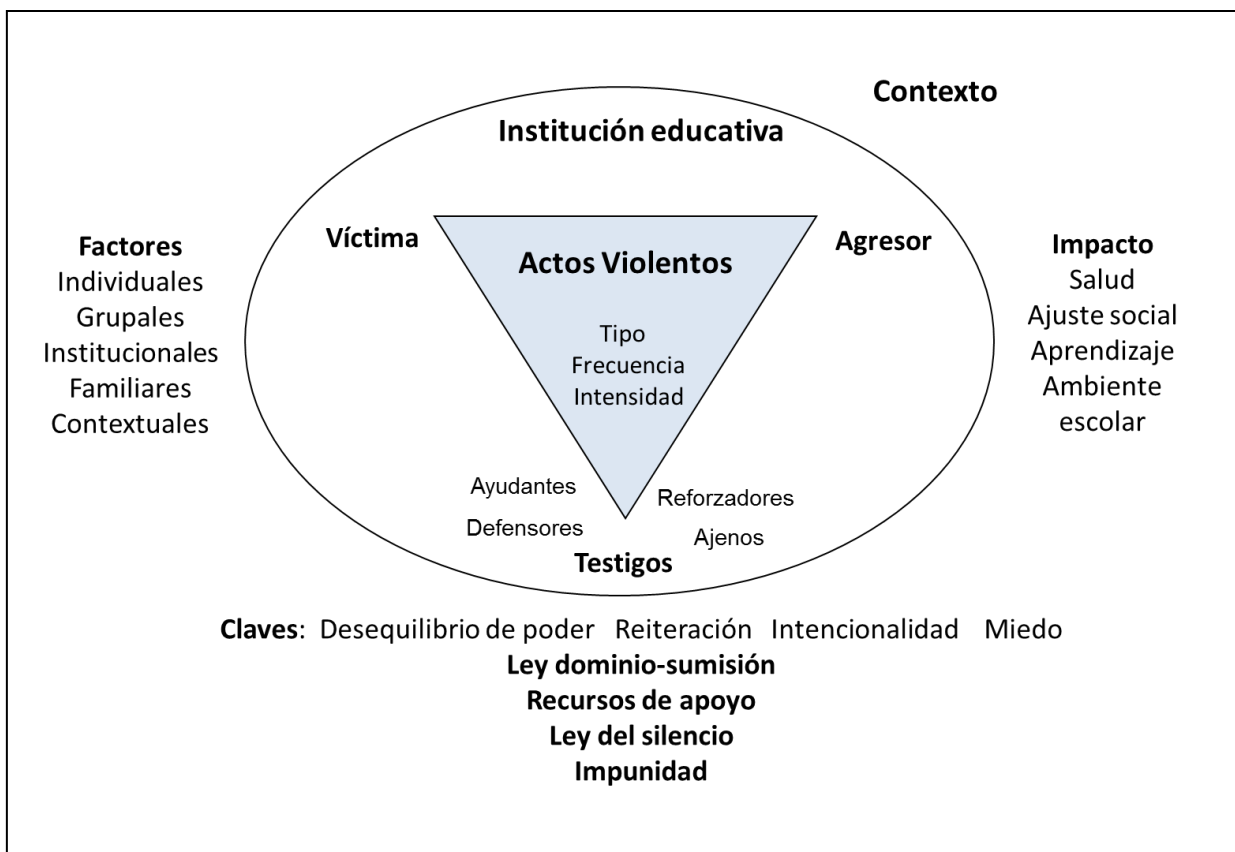
---

<sup>60</sup> Siguiendo a Piñuel & Oñate (2008) es importante evitar la exigencia de daños clínicos en la víctima como criterio para diagnosticar la existencia de un cuadro de *bullying* o matoneo pues propicia la victimización secundaria o revictimización: imputar a la víctima de *bullying* de los rasgos y características que le hacen ser percibido como merecedor y responsable del maltrato que se le inflige (difícil, insociable, depresivo, que presenta necesidades educativas especiales y le falta asertividad, entre otros)

- ✓ La duración del maltrato provoca desgaste emocional e indefensión en la víctima (miedo, ansiedad y/o tristeza), que progresivamente van a ir minando su resistencia (al propiciar reacciones típicas del Síndrome de Estrés Postraumático).
- ✓ Hay afectación en diferentes ámbitos de la vida de la víctima (académico, afectivo-emocional, social, familiar).
- ✓ La repetición de las conductas de maltrato generan algún tipo de malestar en los testigos (enojo, miedo o temor, desconfianza, ansiedad, impotencia, por ejemplo).

11. Los 11 aspectos anteriores se integran en un modelo comprensivo de la dinámica del *bullying*, elaborado a partir del desarrollo teórico y ajustado en dos momentos gracias a la información recopilada en la fase cuantitativa y cualitativa:

**Figura 4.22.** Modelo comprensivo sobre *bullying*, ajustado según datos cuantitativos y cualitativos obtenidos



*Nota:* Elaboración propia a partir de integración teórica y datos cuanti-cuali

Este modelo refleja la complejidad del fenómeno del *bullying*, focalizando la atención en algunos componentes que se evidenciaron como especialmente relevantes. Así, si bien todos los elementos indicados están presentes, a partir de los datos obtenidos en esta investigación es posible focalizar en los aspectos grupales (interacción con pares e impacto en la acción de los testigos) e institucionales, especialmente referidos a la cultura institucional que se refleja en las condiciones del centro educativo (ambiente institucional y en el aula), el curriculum oculto, la normativa y el equipo docente.

El aspecto grupal del fenómeno impacta y es determinado por los recursos de apoyo con que la persona cuenta, y que se amplía no solo a pares, sino también a adultos (docentes, administrativos y padres de familia) e incide en la ley del silencio que tiene a envolver la situación y que puede ser potenciada por la cultura institucional que cobra así relevancia como clave para la comprensión y atención de este fenómeno.

Es claro también que la relevancia del desequilibrio de poder y la reiteración de las conductas agresivas dan la pauta para identificar lo que es *bullying* frente a conflictos o agresiones en el ámbito escolar. Este elemento es clave para el trabajo de prevención, atención y mitigación del *bullying* en estas instituciones y controlar el incremento percibido.

El silencio y la cultura de impunidad propician el ocultamiento, la negación o la falta de atención sobre las conductas *bullying* en las instituciones educativas (Cabezas, 2007; Gómez et al, 2007; Magendzo & Toledo, 2007; Trautmann, 2008).

#### **4.14 Elaboración conceptual**

Un segundo producto de la elaboración teórica-documental fue la clarificación de una serie de conceptos clave que, a través del desarrollo de la investigación, se ha visto fortalecida con la revisión y ajuste permanente, durante todo el proceso investigativo. Está basada tanto en literatura como en la elaboración propia a partir de la interacción con diferentes actores y los resultados que se generaron. Es importante señalar que la conceptualización que se presenta esta referida al tema en estudio, es decir, su comprensión remite al contexto educativo.

- **Acosar/hostigar:** perseguir o molestar insistentemente a una persona con intención de generarle inseguridad, miedo e incluso terror. Generalmente las acciones tienden a ser

moderadas pero continuas e incluyen el insistir en algo (una acción, una petición, preguntas, quejas, etc.) o persistir en algo (una situación, una idea, etc.) que resulta molesto o dañino para una persona.

- **Activismo positivo:** refiere a las acciones puntuales y rápidas que se ejecutan con el interés de ayudar, apoyar, minimizar, detener una situación o propiciar un cambio basados en intereses personales, políticos o de grupo y de sentido común por sobre el abordaje científico.

La desvinculación de los avances científicos en la materia, el no contar con una clara hipótesis de trabajo, el no ser parte de un programa/s que las integre y vincule, y la posibilidad de que sea ejecutado por personas poco o no calificadas en el tema correspondiente, afectan los controles del proceso, la consistencia, congruencia y coherencia de los resultados que puede generar efectos paradójicos en el enfrentamiento de la problemática específica al reforzarse, por ejemplo, aspectos culturales (mitos, creencias y estereotipos) o brindar alternativas de intervención victimizatorias.

- **Actores:** son los participantes en una situación de *bullying*. Hay dos roles protagonistas (víctima y agresor) y, al menos, un tercer rol complementario (testigos o audiencia) asociado al grado de participación en la situación de agresión. Además se identifican roles secundarios o actores indirectos que deben ser considerados en el proceso.
- **Agresión:** Siguiendo Carrasco y González (2006) y Chaux (2012) se asume la agresión como un acto u omisión “puntual” que tiene la intención de hacer daño a objetos, animales o persona/s (incluida la persona misma), atentando contra los derechos de otro u otros. Puede manifestarse tanto a nivel físico como verbal, emocional, cognitivo y social.
- **Agresión Directa (manifiesta o abierta):** se refiere a comportamientos que implican una confrontación cara a cara entre el agresor y la víctima con la intención de causar daño. Puede darse mediante agresión física (acciones que buscan hacer daño físico a otros o sus pertenencias, tales como patadas, mordiscos, golpes con objetos, ruptura de pertenencias) y agresión verbal (el hacer daño con palabras en acciones como insultos, burlas, rechazo, amenazas verbales u otros, que hacen sentir mal al otro); se incluye también el comportamiento autolesivo.
- **Agresión física:** es cualquier forma de conducta que pretenda atentar o amenazar la integridad física propia o de otros significativos (desde un empujón o pellizco hasta

lesiones mortales), romper o dañar sus pertenencias, como forma de ejercer coerción y demostrar poder y/o dominio sobre otro (Chaux, 2012; Cuevas et al, 2009; Defensor del Pueblo, 2007; Piñuel y Oñate, 2007)

- **Agresión reactiva** (defensiva, afectiva, impulsiva, incontrolada o en caliente):  
Ocurre como una reacción defensiva ante un estímulo real o percibido como amenazante o provocador **Agresión social o relacional:** Refiere a conductas que afectan la interacción de una persona, incluyendo la exclusión social, aislamiento, distorsión de la imagen social, la inducción al rechazo y “ninguneo” (tratarlo como si no existiera), produciendo el vacío social en el entorno de la víctima y la consiguiente pérdida o debilitamiento de vínculos de apoyo, impidiendo su expresión y participación. Puede ser directa o indirecta (Chaux, 2012; Defensor del Pueblo, 2007; Piñuel y Oñate, 2007).
- **Agresión proactiva** (también llamada ofensiva, predatoria, instrumental, controlada o en frío)<sup>61</sup>: conductas agresivas deliberadas que se desencadenan sin mediar un estímulo agresivo (no son provocadas) y cuya expectativa es producir daño físico, psicológico y/o social. El agresor anticipa algún tipo de beneficios o refuerzos externos (recursos, influenciar, controlar, dominar o coaccionar a otra persona, estatus social, reconocimiento o simplemente diversión), por lo que estas conductas son instrumento para conseguirlos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995, citados por Moreno, 2010).
- **Agresión psicológica:** agrupa aquellas conductas amenazantes y de intimidación que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente a la persona, buscando inducir miedo y temor, y que producen daño a la integridad, autoestima o desarrollo potencial de una persona y/o la limita para contar con el apoyo de los demás. Este tipo de conductas incrementan la inseguridad y la ansiedad de quien la sufre y tiende a propiciar un círculo vicioso que acentúa la problemática.
- **Agresión sexual:** refiere a cualquier forma de conducta dirigida a obligar o inducir a alguien para que realice prácticas no deseadas de contenido sexual o se cuestione su

---

<sup>61</sup> Señalan Carrasco y González (2006.) que algunos autores identifican dos subtipos en la agresión proactiva: la agresión instrumental que está orientada hacia la posesión de objetos, y el *bullying* que se dirige al dominio y el control de los iguales.

sexualidad o se le trate como objeto sexual. Incluye comentarios y descripciones de contenido sexual, roces, tocamientos.

- **Agresión verbal:** es cualquier tipo de conducta que se vale del lenguaje, directa o indirectamente para evidenciar poco o ningún respeto a otra persona, despreciarle o lesionar su dignidad mediante burlas, insultos, ofensas, críticas por ejemplo. (Cabezas & Monge, 2007, Chaux, 2012; Defensor del Pueblo, 2007; Oñate & Piñuel, 2005; Román & Murillo, 2011)
- **Agresor/ofensor:** persona que realiza acciones u omisiones con la intención de hacer daño a otra persona, animal u objeto, lesionando los derechos de otro u otros. Para Ortega, Sánchez y Menesini (2002, citados en Ortega & Del Rey, s.f.) el vacío o desconexión que puede abrirse en la mente entre cognición y emoción (carencia de empatía sentimental o emocional) es la característica principal de la persona que agrede.
- **Ambiente escolar:** refiere a las condiciones del centro educativo que pueden potenciar una convivencia armónica en la cotidianidad institucional, incluyendo condiciones institucionales y satisfacción laboral, clima en el aula y acciones institucionales de prevención del *bullying*.
- **Ambiente en el aula:** conjunto de percepciones compartidas acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto áulico, influidas por el tamaño del grupo, la disciplina, las relaciones entre estudiantes, la relación docente-estudiantes y el trabajo en el aula definido por los docentes.
- **Amedrentar/Intimidar:** atemorizar a través de acciones directas o indirectas, causar o infundir miedo o asustar. Puede manifestarse mediante amenaza física, miradas, gestos, manipulación emocional, abuso verbal, humillación intencional y/o maltrato físico. “Intimidar es saber qué es lo que lastima a alguien y hacerlo deliberadamente” (Estudiante de 11 años, citado en Brown, 2008, p. 189, en Elliott, 2008)
- **Basurear:** “tirarle basura a alguien”, tratar muy mal o despectivamente a alguien, despreciar, denigrar, abochornar. Es un término coloquial utilizado para referirse a aquellas conductas que pretenden manchar la imagen social de otra persona y “envenenar” a otros contra él/ella, a partir de la construcción de una imagen negativa y distorsionada del otro.

- **Bloqueo social/“ninguneo”<sup>62</sup>**: implica crear una barrera en la interacción con el otro, tratándole como si no existiera (invisibilizarle), lo que incluye no hacerle caso ni permitir su expresión y/o su participación en actividades lúdicas, sociales y/o académicas. El vacío social producido en su entorno fractura su red social y de apoyo.
  - **Broma**: aquello dicho o hecho que se hace a alguien para divertirse o reírse con él/ella, sin intención de molestarle. Se asume que es divertido o gracioso para ambas partes, una forma de juego. Para Chaux y colaboradores (2007) las bromas fortalecen una relación, cuando ocurren los involucrados mantienen sentimientos positivos hacia el otro/a pues muestran cercanía y afecto.
  - **Bullying**: ver **Maltrato escolar entre pares**
  - **Bullying homofóbico**: es una forma de violencia interpersonal escolar entre pares o iguales (estudiantes) cuyo objetivo es causar daño a otra persona por su orientación sexual e identidad de género, porque son percibidas como alguien que para el/la homofóbico/a encaja dentro de la propia descripción de alguno de estos o porque se apartan de los roles de género tradicionales (Chaux & León, 2010). Se caracteriza por conductas agresivas verbales, físicas, psicológicas, sociales o sexuales, repetidas y sistemáticas dirigidas intencionalmente hacia una víctima que usualmente se encuentra indefensa (existe un desbalance de poder)
- Esta clase de maltrato se basa en la intolerancia como una extensión del prejuicio social (juzgar algo sin conocerlo) que existe frente a la diversidad sexual y de géneros, generando discriminación (María Mercedes Gómez, 2013, coordinadora regional para Latinoamérica y el Caribe de la *International Gay and Lesbian Human Rights Commission*).
- **Bulicidio/Bulycide**: refiere al suicidio atribuible a la víctima de *bullying* por haber sido o estar siendo agredida ya sea en persona o a través de medios de comunicación sociales o

---

<sup>62</sup> Al respecto en 1959 Octavio Paz escribió en su obra “El laberinto de la soledad” que “El ninguneo es una operación que consiste en hacer de Alguien, Ninguno. La nada de pronto se individualiza, se hace cuerpo y ojos, se hace Ninguno” (Paz, O, 2000, p. 48-49). Para ampliar puede verse <http://www.escucharte.info/2012/02/proposito-de-ningunear-por-alberto.html>. Este es un término también utilizado por Piñuel y Oñate (2007)

en una combinación de formas. Este término fue utilizado por primera vez en el 2001 por Neil Marr y Tim Field en su libro *Bullycide: Death at Playtime*<sup>63</sup>.

- **Burla:** es la acción o palabra con que se ridiculiza a alguien o algo; una broma pesada, inadecuada o de mal gusto, no compartida por la persona que es objeto de ella.
- **Ciberacoso:** son las acciones realizadas por diferentes actores (pares o no) de perseguir o molestar insistentemente a una persona utilizando medios electrónicos, con intención de generarle inseguridad, miedo e incluso terror. Por ejemplo el ciberacoso hacia un profesor por parte de los estudiantes o padres de familia, o por un alumno mayor del mismo colegio o de otro colegio, o por personas fuera del ámbito educativo. Se produce con más facilidad que el Maltrato Escolar entre Pares, por ser este directo (Carozzo, 2015)
- **Cibermatonismo/cyberbullying:** Conocido también como *bullying electrónico* o *bullying digital*, para Carozzo (2015) es el acoso o intimidación entre iguales de naturaleza agresiva e intencionada, con frecuencia resultado de la interacción personal en el centro educativo u otros espacios sociales, realizado a través de medios electrónicos.

Incluye burlas, mentiras, difusión de rumores, publicación de información falsa o de mensajes/comentarios desagradables, groseros o amenazantes, videos o fotos distorsionadas o vergonzosas que son publicadas en sitios web (incluyendo blogs) y buscadores, o enviados a través de los teléfonos móviles, correo electrónico, chat, mensajería instantánea, mensajes de texto.

Es realizado por una persona o grupo de forma repetida y mantenida en el tiempo sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma, y que no cuenta con ningún lugar seguro donde refugiarse de sus agresores pues en cualquier sitio y en cualquier momento el ciberagresor puede contactar a la cibervíctima para agredirla (David-Ferdon & Feldman, 2009; Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra & Smith, citados por Ortega, 2010; ONU, 2014). Además, existe un mayor número de posibles ciberespectadores lo que afecta el deterioro de la imagen de la víctima así como de su red social de apoyo.

La potencial intensidad de las agresiones *online*, su perdurabilidad y el posible anonimato del ciberagresor (con la consiguiente impunidad), inciden en que sus efectos tiendan a ser más severos que en las formas convencionales de *bullying*, incrementando el sentimiento

---

<sup>63</sup> Accesible en <http://www.bullycide.org>



de indefensión y vulnerabilidad de la cibervíctima, reflejándose en la vida cotidiana y en diferentes contextos más allá del educativo.

Puede constituir un crimen informático.

- **Clima escolar:** Es el ambiente humano en un momento dado, dentro del cual se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica el conjunto de percepciones compartidas (directa e indirectamente) acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (áulico o institucional) basadas en el grado de respeto, trato justo y sentido de pertenencia al centro educativo (Cook et al, 2010), el marco dentro del cual estas interacciones se dan (estructura) y el nivel de autorrealización (productividad y satisfacción con la tarea).

Estas percepciones se adquieren a través de la experimentación práctica de las normas y creencias, sistemas, acciones y valores institucionales (Cultura Institucional) (Durán, 2008) y tienen repercusiones en el comportamiento en el ámbito escolar.

Considera tanto la perspectiva de los profesores como la de los estudiantes y otros trabajadores de la institución respecto al ambiente en el aula (difiere en su abordaje del estudio de clima organizacional institucional, dirigido a las personas que trabajan en el centro educativo).

Se asume que opera bajo los supuestos de que el comportamiento del estudiante en su contexto ambiental es el resultado de la forma en que este percibe, estructura y organiza su ambiente y de que cuando se perciben situaciones como reales, independientemente de que así sean, las consecuencias sí son reales.

- **Coaccionar:** es aquella conducta *bullying* en la que se pretende que la víctima diga o realice acciones contra su voluntad mediante la fuerza o amenazas creíbles; el agresor busca ejercer dominio y control, bloqueando la autonomía del otro. Este sometimiento de la voluntad de alguien brinda poder social (por ejemplo ser percibidos como poderosos especialmente por quienes presencian el doblegamiento de la víctima).
- **Comportamientos prosociales:** “son aquellos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e

iniciativa de las personas o grupos implicados” (Roche & Sol, 1998, p. 13). Son conductas que van más allá de la cooperación y por los que no se espera una recompensa.

- **Conductas *bullying*:** Son conductas agresivas de carácter físico, verbal, social, psicológico, sexual y la combinación de ellas en el ámbito escolar o a partir de este, reiteradas y sostenidas en el tiempo con la intención es causar daño a la otra persona. (Olweus, 1994; Oñate & Piñuel, 2005; Defensor del Pueblo, 2007).

- **Conductas protectoras:** son los comportamientos y las estrategias que emplean las personas para salvaguardar su integridad, dignidad y propiedad, o las de otras personas, cuando interactúan directamente o a través de las TIC.

Por ejemplo: hablar con un adulto de confianza ante una situación desagradable o que genere temor; no involucrarse en actos agresivos contra otra persona ni distribuir imágenes privadas de terceros sin su consentimiento; denunciar situaciones inapropiadas o que generan duda.

- **Conductas de riesgo:** son aquellos comportamientos que se mantienen sin considerar las consecuencias, peligros o impacto negativo en el bienestar y desarrollo propio o de otra persona que los mismos pueden producir; solamente se considera la gratificación que se obtiene “en el momento” (Rednatic, 2011)

Por ejemplo la exposición a través de fotografías de tipo “provocativo”, la búsqueda por parte de un/a adolescente, de representarse a sí mismo/a como “adulto/a”; la interacción con desconocidos, en particular con adultos a través de redes sociales o correo electrónico; el miedo a la censura de los adultos que lleva a mantener en secreto situaciones desagradables, mantener conductas ofensivas u hostigadoras contra otras personas directamente o a través del uso de las TIC.

- **Conflicto:** En tanto inherente a la condición humana, es un proceso en el que “... unos actores o bien persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien persiguen simultánea y competitivamente la misma meta” (Ovejero, 2004, p. 15). Implica la identificación de diferencias, desacuerdos o incompatibilidades entre conductas, percepciones, objetivos, valores o afectos reales o no, manifiestos o latentes, que generan tensión que debe ser suprimida e incide en la posibilidad de identificar metas comunes. Implica dos o más facciones (ideas, personas, grupos, organizaciones)

En tanto proceso, surge, se desarrolla, puede transformarse o desaparecer y/o disolverse, aunque también puede permanecer latente.

Pueden ser funcionales (positivos) o disfuncionales (negativos), intrapersonal (oposición de fuerzas, intereses, motivaciones aparente o evidentemente opuestos o incompatibles pero de similar intensidad), interpersonal, intragrupal, intergrupar, intra o inter organizacional, nacional o internacional, entre otros.

- **Convivencia Escolar (en el centro educativo):** Refiere a las circunstancias que influyen en la disposición que tienen las personas para vivir con otras en el contexto educativo en un marco de respeto mutuo, solidaridad recíproca, tolerancia, colaboración, inclusión, aceptación de normas comunes y de otras opciones y estilos de vida.

Implica aprender a descubrirse y descubrir progresivamente al otro, ver las diferencias y las similitudes, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, el respeto a las diferencias y el desarrollo del trabajo colaborativo, la resolución por medios no violentos de las tensiones que se producen en la relación lo que puede derivar en la generación de acuerdos, pactos, comportamientos y actitudes específicas que favorezcan su propio bienestar. Se expresa entonces, en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa (Carbonell, Galaz & Yáñez, 2011; Carozzo, 2015; DANE, 2011; Ortega & Del Rey, 2003, 2012).

Tal como lo señala Carozzo (2015) la convivencia escolar no es solo un requisito sino que es un fin de la Educación que persigue la mejora del clima escolar y la calidad de vida de los estudiantes y actores educativos, actuando de modo incidental sobre la violencia y sus diferentes manifestaciones en el ámbito educativo. Esto la constituye en condición clave del éxito del proceso educativo (Ortega et al. 2012).

Es necesario enfatizar que, dado que la convivencia es producto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, todos son tanto partícipes como gestores de la convivencia. En consecuencia la convivencia no puede ser estable, sino es una construcción que se dinamiza con los cambios de contingencias socio-escolares (Carozzo, 2015).

- **Cultura institucional/organizacional:** desde la perspectiva de Edgar Schein (1988) se entiende como “un sistema de supuestos básicos (patrones de pensamiento, creencias, valores y sentimientos) que un grupo ha aprendido en el proceso de resolución de sus

problemas de adaptabilidad externa (al entorno) e integración (interna al grupo), el cual ha funcionado lo suficientemente bien para ser considerado como válido y por lo tanto para ser enseñado a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas” (p. 56)

Así, la Cultura Institucional es intangible y tiene influencia decisiva sobre el comportamiento de todos sus miembros pues describe lo que es importante (el sistema de valores compartido), como son o deben ser las cosas (creencias) que determinarán la forma en que se hacen las cosas dentro del centro educativo (normas de comportamiento y procedimientos) para guiar las actividades de los miembros de la comunidad educativa en procesos de dirección, de motivación, de comunicación y toma de decisiones, entre otros.

- **Cultura de impunidad:** reflejo del contexto en que se inserta un centro educativo, es parte de la Cultura Institucional. Refiere a los supuestos básicos aprendidos que posibilitan la negación u ocultamiento de un acto u omisión de este a quien actúa al margen del respeto a las normas de convivencia y que generan algún tipo de daño a otra persona. De esa forma se anula o se suprime el suceso real y la consiguiente rendición de cuentas (y sus consecuencias) creando un entorno de inseguridad que provoca el miedo de hablar y manifestarse por represión a la crítica, a que quien denuncia sea castigado socialmente descalificándole (con etiquetas como “el sapo”, soplón, delator, traidor o alguien débil e incapaz de resolver sus problemas por sí mismo) y generando temor a represalias por parte de los agresores o imaginando que al explicitar su condición (en el caso de la víctima, la persona será aún más rechazada o aislada.

Se logra así que no se denuncie, que las preguntas difíciles no se hagan ni que se desafíe a quien tiene poder pues es poco probable que este responda por sus actos, es decir, no hay consecuencias por estos<sup>64</sup>.

- **Cultura del silencio:** Vinculado con la impunidad, este concepto remite a los patrones de pensamiento, creencias, valores y sentimientos compartidos que sostienen, por una parte, que el intercambio agresivo en general y del *bullying* en específico (especialmente en sus primeras fases) es un proceso “normal” o “propio de las etapas de desarrollo humano”, necesario para la construcción de la identidad social al ser parte de aprendizaje de la interacción pero subestimando la potencia de la influencia del grupo de pares. Además se

---

<sup>64</sup> Puede ampliarse este concepto en <http://daytoendimpunity.org/impunity/es/>

asocia a la creencia de que el no involucrarse es una forma de evitarse problemas de cualquier tipo (Magendzo & Toledo, 2007).

Puede considerarse también como una conducta acorde con la cultura del “poder del más fuerte” que se suma a la confusión entre asertividad y agresividad como criterio de éxito en el nuevo contexto social (Durán, 2013)

Al permear la credibilidad en el hecho, se afecta el abordaje de la *bullying* y propicia que este se constituya en un fenómeno que permanece en gran parte oculto, siendo las denuncias un pobre reflejo de la realidad, haciéndose evidente únicamente una pequeña parte de la problemática (Gómez et al, 2007; Piñuel & Oñate, 2007).

- **Curriculo oculto:** es el conjunto de influencias no explícitas, no evidentes, no abiertamente intencionales pero con un alto grado de coherencia, presentes en las instituciones educativas y que determinan, en su acción cotidiana, formas de ser, pensar y actuar de los miembros de la institución educativa.

Deriva de prácticas institucionales continuas, patrones repetitivos acción y reacción, las normas implícitas, las tradiciones, la comunicación no verbal, la distribución espacial y del tiempo, aspectos que no están contemplado en los planes de estudios ni en la normativa institucional. Así, educa a través de comportamientos, normas, lenguaje y costumbres, estableciendo esquemas rígidos sobre el deber ser (por ejemplo respecto a lo femenino y masculino en el marco institucional).

Por lo general sus contenidos no son considerados, valorados, concientizados, incorporándose a la cultura institucional que, usualmente, no se cuestiona (Córica, 2009; Díaz-Barriga, 2003; Grundy, 1998, Santos, 2002).

- **Dinámica *Bullying*:** refiere a las características que definen la situación de maltrato escolar entre pares o matoneo, considerando roles, tipos de conductas *bullying*, frecuencia, lugar, motivaciones y emociones asociadas
- **Escuela/escolar:** refiere a la institución educativa en general, no únicamente el lugar de formación primaria. Se incluye en este concepto a todos los niveles del proceso educativo formal, desde preescolar, primaria, secundaria y universidad, en todas sus modalidades y condiciones (pública, privada, subvencionada, etc)
- **Estigma:** es una condición, atributo, rasgo o comportamiento profundamente desacreditado en un determinado contexto de relaciones sociales, que hacen a una persona

diferente a los demás, por lo que se le incluye en una categoría social hacia cuyos miembros se genera una respuesta negativa y/o de menosprecio (edad, sexo, color, estatura, peso, creencias religiosas, grupo étnico, nación, etc.) y se les ve como culturalmente inaceptables o inferiores (Goffman, citado en Lira, 1991; Manzo, Mendiola & Zabala, 2009)

- **Estigmatizar:** es la acción de poner un estigma a alguien, es decir, la situación de un individuo quién es descalificado y parcialmente aceptado a nivel social por alguna característica concreta (Goffman, citado en Lira, 1991).

Según la Real Academia de la Lengua (en línea) y el Diccionario Vox (en línea) se define como “Afrentar, infamar” y “dejar a una persona marcada al hacerle una imputación por la que pierde o se pone en duda su honra y buena fama”. En este sentido tiene la potencialidad de ejercer sobre la persona desacreditación social y moral (Manzo et al, 2009) lo que genera que las personas estigmatizadas sean devaluadas, rechazadas, denigradas, víctimas de ostracismo. Es por esto que, especialmente en menores de edad, el estigma es un factor que influye profundamente en la formación de su identidad.

Las implicaciones incluyen dificultades en la socialización, problemas escolares, de la personalidad (por ejemplo, en la autoestima, el autoconcepto, etc.) así como insultos, ofensas, golpes, etc. (Callejas y Piña, 2005, citados por Manzo et al, 2009).

Estereotipos, prejuicios, discriminación y violación de derechos humanos están asociados a este concepto.

- **Exclusión social/ostracismo:** tiene el “vos no” como centro de las conductas con las que la persona o grupo que maltrata, excluye, aparta, aísla o segrega socialmente y de manera forzosa a la víctima. Se visibiliza a la víctima para hacerle actuar inadecuadamente y ponerla en evidencia lo que desencadena un fenómeno de estigmatización secundaria conocido como chivo expiatorio. Un ejemplo es el hacer llorar a alguien y que quien agrede presente a la víctima ante su grupo de iguales como alguien débil, indefenso, llorón/a, etc,
- **Factores protectores/de protección:** son aquellos atributos, características, cualidades y condiciones que funcionan como neutralizadores del riesgo, favoreciendo el bienestar, la calidad de vida y desarrollo del niño, niña o adolescente, disminuyendo la probabilidad de que sufra de *bullying* y de que desarrolle problemas incluso en condiciones adversas. Para

Serrano (2006, p. 195) “son factores que fomentan la seguridad mental y la resistencia entre los estudiantes y suprimen los efectos de los factores estresantes” como por ejemplo recursos de apoyo familiares, de adultos o amigos, alta autoestima y/o capacidad intelectual.

- **Factores de riesgo:** son las características o cualidades de una persona y su entorno asociadas a una mayor probabilidad de que ocurran situaciones de violencia o daño, lo que implica que también los aspectos del entorno de niños, niñas y adolescentes facilitan la existencia de conductas de riesgo. Estos factores no causan necesariamente en sí mismos dificultades (Ferrington & Baldry, en Serrano, 2006).

Pueden mencionarse aspectos en la dimensión personal (género, edad, falta de empatía, apariencia física -color, sobrepeso, tamaño-, salud), en la dimensión familiar (conflictos familiares, permisividad de los padres -disciplina parental-), en la dimensión grupal (grupo de amigos), dimensión institucional (ambiente escolar tolerante a la agresión) y dimensión sociocultural y económico.

- **Flaming:** se llama así a las peleas en línea por medio de mensajes electrónicos utilizando lenguaje enojado y vulgar.
- **Flashback** (escenas retrospectivas): es un recuerdo repentino, vívido y recurrente que aparece de forma súbita e involuntaria, en el que se reexperimenta una y otra vez las imágenes de una situación altamente estresante y/o traumática, a pesar del paso del tiempo. Estos recuerdos generan intensas reacciones y ansiedad que a su vez incrementan el estrés y las reacciones psicofisiológicas en quien lo sufre.
- **Grooming:** es la realización deliberada de acciones de manipulación a través de un medio tecnológico, emprendidas por un adulto hacia un menor de edad y/o a los adultos de su entorno encargados de su cuidado con el objetivo de ganarse la confianza y crear una conexión emocional que permita disminuir las inhibiciones del niño, niña o adolescente y poder abusar sexualmente de él/ella mediante contacto físico, fotografías o videos. También se utiliza esta estrategia para silenciar al niño, niña o adolescente, una vez que el abuso ha tenido lugar (Asociación Chicos.net, 2011; Mazzo & Bustos, 2008, citados por Grillo & Esquivel, 2011; Anteproyecto de Ley 18230).
- **Happy slapping/fotos y videos denigrantes:** agresiones físicas o vejaciones (que en algunos casos han llegado incluso a la muerte de la víctima) mientras otros las fotografías

y/o filman utilizando un teléfono con cámara, con el propósito de difundirlas posteriormente (Carozzo, 2014; Ortega, Mora-Merchan & Jäger, 2007). Utilizado por primera vez en un periódico londinense en enero de 2005, es un fenómeno que se ha difundido rápidamente alrededor del mundo.

Según Ortega y colaboradores (2007) presenta dos características fundamentales: una supuesta intencionalidad lúdica por parte de los agresores (la que parece dar coherencia interna a la gran variedad de formas de agresión que se incluyen dentro del *happy slapping*) tratando de mostrar los ataques como un juego, a pesar de que en algunos casos se alcancen niveles muy altos de violencia. La segunda característica es su carácter grupal en tanto son necesarios al menos dos agresores: uno graba la agresión que protagoniza el otro (esta característica debe considerarse dado que la mayoría de formas en que se manifiesta el *cyberbullying* son uno a uno, un agresor ataca a una víctima a la vez).

- **Humillar:** son acciones orientadas a atentar contra su orgullo o dignidad de alguien, especialmente en público, haciéndole sentir vergüenza y menosprecio.
- **Impunidad:** Es un fenómeno complejo que refiere a la falta de castigo o sanción, ausencia de consecuencias por acciones u omisiones a quien actúa al margen del respeto a las normas de convivencia, generando algún tipo de daño a otra persona. Esto puede ser el resultado nulo de una acción de justicia contra alguien identificado como agresor o partícipe en una agresión, la consecuencia de un acto de protección de alguien con autoridad o el resultado de la permisividad de los otros (gracias al silencio grupal e institucional)

Si no hay sanción, no hay justicia ni reparación y tampoco hay delito; implica entonces la inexistencia, de hecho o de derecho, de responsabilidad por parte del autor/es de la agresión (Alvarez, 2011).

Al permitir que la persona señalada no se sancione, la acción lo eleva a un estado de omnipotencia que propicia la repetición de prácticas dañinas pues no se enmienda la conducta, lo cual facilita el camino para se sigan realizando. Así, tal como señala Ortega (2012), se genera una espiral de dominio y despotismo que va deteriorando su desarrollo sociomoral y aumentando el riesgo de conductas antisociales, convirtiéndose poco a poco en una persona que cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas o abusar de otros y otras puede llegar a proporcionar algún tipo de prestigio social.



En las personas afectadas la impunidad produce una nueva situación de daño: genera frustración, impotencia, enojo e indefensión; otras pérdidas como la de la credibilidad y confianza en general y en relación a la justicia y la verdad, desconfirmando el presente y del pasado (Lucero et. al, 1989, citado en Alvarez, op.cit).

El proceso de naturalización y generalización de la impunidad propicia lo que Elizabeth Lira (1991) ha llamado **Impunidad Internalizada** que, entendida como la expectativa interiorizada en las víctimas de que no habrá justicia ni verdad dándose por perdido el caso antes de iniciarlo, genera una condición de tolerancia a la impunidad en otros y en la institución influyendo así en la percepción que se tiene sobre su normativa en cuanto a su respeto y cumplimiento, lesionando los derechos humanos de la comunidad educativa.

En el grupo engendra paulatinamente un sentimiento de frustración y desesperanza en la institución, desconfianza y la tendencia a asumir que la resignación es la única alternativa y el silencio la única norma de convivencia escolar aceptada generando, por otra parte, un “aprendizaje perverso” (Piñuel & Oñate, 2007) en el sentido de que la violencia contra otros previene la violencia contra uno mismo.

La impunidad se concreta en acciones como maltrato institucional, inadecuado resguardo de los derechos y de atención a la denuncia, falta de confidencialidad, lentitud y falta de protección a quien denuncia y a la supuesta víctima, procesos complejos y largos, tolerancia y carencia de límites.

- **Indefensión:** Sin defensa. Percepción o expectativa de imposibilidad de defenderse o protegerse o de ausencia de control sobre el resultado de una situación o resultado de una experiencia reiterada de fracaso en los esfuerzos dirigidos a controlar el entorno (Martín Baró, 1987). Implica que ante un acontecimiento o situación no se visualiza ninguna posibilidad para cambiarlo o que, independientemente de lo que se haga, siempre ocurrirá lo mismo (García-Vega, 2010).

La indefensión puede ser física, psicológica y/o social y produce tres efectos principales: a. déficit motivacional para emitir nuevas respuestas, b. déficit cognitivo para aprender que las respuestas controlan los resultados y c. reacciones afectivas de miedo y ansiedad que puede degenerar en estados depresivos.

Martin Seligman (1975, 1993) propone la existencia de la **Indefensión Aprendida**, refiriéndose a la inacción o pérdida de toda respuesta de afrontamiento al obtener

consecuencias nulas ante conductas de evasión en situaciones negativas. Se aprende a sentirse indefenso y a no luchar contra ello porque haga lo que se haga siempre se obtendrá el mismo resultado negativo. La estabilidad y la especificidad de la situación, además de factores de personalidad (como el *locus de control* por ejemplo) pueden explicar diferentes síntomas de indefensión entre diferentes personas ante una misma situación vital (García-Vega, 2010)

- Las **Influencias Ambientales** refieren a las mutuas y cambiantes relaciones y acomodaciones entre el ser humano en desarrollo y los entornos en los cuales vive, para poder dar cuenta de su comportamiento (Bronfenbrenner, 1979, 1987, 2005). En este estudio se consideran las áreas referidas a aspectos individuales, grupales, familiares, institucionales y socioculturales.
- **Insultos:** son palabras o acciones repentinas y violentas, hirientes o injuriosas, en donde hay una intencionalidad de lastimar u ofender a otra persona.
- **Ley de Dominio-Sumisión:** esta ley es uno de los pilares que sostienen el *bullying* en tanto que implica la ruptura de las relaciones entre pares en un mismo plano horizontal y simétrico a partir de las innegables diferencias individuales entre ellos, estableciéndose una relación asimétrica y jerárquica en cuanto al equilibrio de poderes. Propicia el desarrollo de un vínculo perverso (Ortega & Del Rey, s.f.) en el que uno aprende dominar desde la prepotencia y otro a ser sumiso desde la impotencia de hacer frente a esta dominación, lo que supone la negación de la perspectiva de la víctima y la impunidad de la agresión (Defensor del Pueblo, 2000; Del Barrio et al, 2003; Magendzo y Toledo, 2007; Ortega y Del Rey, 2007; Ortega, del Rey y Sánchez, 2012)
- **Ley del Silencio:** para que se mantenga la relación dominio-sumisión se requiere que el resto de los miembros que están alrededor de la víctima y el agresor, los pares, callen y miren para otro lado, ocultando o negando lo que está sucediendo por temor a represalias. Esto dificulta la detección del problema (Magendzo y Toledo, 2007; Ortega y Del Rey, 2007; Romera et al, 2011).
- **Maltrato escolar entre pares/bullying:** el Maltrato Escolar entre Pares (MEeP) es una forma multicausal y procesual de violencia interpersonal escolar entre pares o iguales (estudiantes), cuyo objetivo es causar daño. La agresión es proactiva, sistemática, intencional, prolongada, reiterativa y unidireccional, ejercida por una o varias personas

contra otra que se encuentra indefensa y que no cuenta o es escasa la ayuda de otros, lo que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí misma. El *bullying* se sustenta en el uso de poder, el dominio y el miedo para ejercer control sobre otro, atentando contra la dignidad y los derechos fundamentales de la persona que lo sufre, y permitiendo a otra parte de los actores ganar estatus, poder y popularidad dentro de un grupo de pares (Defensor del Pueblo, 2000; Chaux, 2012; Gómez et al, 2007; Ortega & Del Rey, 2007; Piñuel & Oñate, 2008)

Entre los actores directos hay una historia de agresión en la que existe un vínculo permanente y sostenido en el marco de la convivencia cotidiana en el ámbito educativo (Mejía, 2013). Agresor y víctima suelen tener un mismo estatus pero se genera un desequilibrio de poder o fuerza (real o imaginario) y la intención de daño se manifiesta a través de acciones directas o indirectas en cinco ámbitos: físico, verbal, social o relacional, psicológico y sexual; también puede presentarse una combinación de estas formas.

El grado de intensidad de las conductas agresivas varía y, en tanto fenómeno procesual, tiende a incrementarse, pasando de acciones ligeras a moderadas y graves. El principal criterio de daño es el miedo y la ansiedad de la víctima, dada la expectativa de permanencia en el tiempo de la situación, su repetición interminable y la pobreza o ausencia de recursos de apoyo, generándose un proceso de indefensión en la víctima que va minando su resistencia y afectando significativamente todos los órdenes de su vida (académico, afectivo-emocional, social, familiar).

- ***Morphing*** (manipulación digital): se refiere a la alteración digital de imágenes. Generalmente se relaciona con contenidos sexuales por lo que es considerada una forma de explotación sexual (Lemineur 2006)
- **Ofender** implica un agravio, un atropello de palabra o acción a partir de la intención de desprecio, humillación o exposición del otro.
- **Paradoja del Observador:** Propuesta por Salmivalli y colaboradores (Salmivalli & Peets, en Ortega 2010) indica que a pesar de que las actitudes de la mayoría de los observadores están en contra del *bullying*, ante situaciones concretas de *bullying* la mayoría de los estudiantes las acepta por temor a la pérdida de estatus en el grupo y/o el deseo de mejorar su propio estatus social pareciéndose a la persona que tiene poder, las

preocupaciones por la propia seguridad (autoprotección) y el desconocimiento sobre cómo ayudar.

- **Phubbing**: estar pendiente de mirar el celular o las actualizaciones de estado en las cuentas personales en forma permanente y por esa razón no prestar atención o ignorar a las personas con las que se interactúa físicamente en ese momento.
- **Pornografía infantil**: es toda representación difundida por cualquier medio de niños, niñas y/o adolescentes dedicados a actividades sexuales explícitas, reales o simuladas, toda representación de las partes genitales de un niño con fines primordialmente sexuales y toda organización de espectáculos en vivo de representaciones sexuales explícitas en el que participen niños, niñas y adolescentes (Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía de Naciones Unidas, 2000<sup>65</sup>; UNICEF, s.f.)
- **Protocolo**: es un conjunto de acciones y procedimientos específicos establecidos sobre cómo se debe actuar ante ciertas situaciones. Brinda un marco general y secuencial de actuación que se establece para atender y facilitar las respuestas y toma de decisiones en determinada situación, identificando qué se hace, quién lo hace y cuándo lo hace. Incluye: justificación, definición, objetivos, ámbito de aplicación, procedimiento (fases), ejecución, evaluación, bibliografía, apéndices.
- **Resiliencia**: es un proceso dinámico de autotransformación para el enfrentamiento y poder de recuperación de una persona ante situaciones adversas, difíciles y con carga de dolor emocional, “metabolizando” las agresiones para transformarlas en elementos de fortalecimiento y superación (Ocampo, Palacio & Gómez, 2011; Suárez-Ojeda, 1995) al resignificar la experiencia (desde lo cognitivo y emocional) para convertirla en un desafío a vencer.

Esto es posible gracias al desarrollo de capacidades de respuesta diferentes mediante la interacción de factores internos (autoestima, optimismo, fe, espiritualidad, empatía, responsabilidad, flexibilidad, sentido del humor, por ejemplo), destrezas sociales (autocontrol, habilidades de comunicación y la capacidad de establecer lazos con otros) y apoyos externos (soportes dentro y fuera de la familia: ambiente educativo o laboral por ejemplo). Todos estos aspectos se encuentran hilados por el vínculo entre afecto y buen

---

<sup>65</sup> Accesible en <http://www.unicef.org/lac/1.conceptosbasicos.pdf>

trato que cimientan un sentido de seguridad y confianza basados en el aprendizaje de valores base en cualquier historia resiliente: equidad, justicia, participación, tolerancia, respeto, protección y dignidad (Ocampo et al, 2011).

- **Ridiculizar:** palabras o acciones hacia una persona, cosa o situación, poniendo de manifiesto defectos, características particulares y/o formas de ser o hacer las cosas para generar risa o más burlas, menospreciando al otro a quien la situación puede generar ansiedad, temor y vergüenza.
- **Sexting:** es el envío o reenvío de imágenes de desnudos, sexualmente sugerentes o explícitas desde un teléfono móvil o en línea (Del Siegle, 2010). Del inglés “*Sex*” (sexo) y “*Texting*” (envío de mensajes de texto), el fenómeno del *sexting* consiste en la producción de fotos, videos o sonidos en actitudes sexuales o con desnudos o semidesnudos que se envían de celular a celular o se publican en Internet (Manual de Enfoque Teórico, Programa uso responsable, seguro y productivo de las TIC, Asociación Chicos.net, 2011)
- **Sextorsión/sexortion:** es una forma de explotación sexual en la cual se chantajea a una persona por medio de una imagen de sí misma desnuda que ha compartido a través de Internet mediante *sexting* o en el contexto de una relación sentimental, ya sea con objeto de un abuso sexual, una explotación pornográfica para uso privado, para redes pedófilas o comercial, una extorsión económica o cualquier otro tipo de coacción, bajo la amenaza de difundir las imágenes si no se accede a las exigencias del chantajista.  
Puede ser realizada por conocidos, ex-parejas o personas desconocidas y ser dirigida a menores de edad o adultos. Es frecuente en casos de *grooming*<sup>66</sup>.
- **Spamming** es el abuso de mensajes no solicitados, no deseados o de remitente no conocido (correo anónimo).
- **Testigo/espectador:** es el más común de los roles del *bullying* e identifica a la persona que directa (presencia) o indirectamente (ha visto o escuchado algo) sabe o conoce respecto a un acto o situación de agresión pudiendo dar cuenta del mismo, pero se tiende a quedar atrapado en el dilema de si se debe respaldar el agresor, darle apoyo a la víctima o ignorar las conductas violentas (Salmivalli, 2009, 2012).

A partir de esta paradoja se identifican los testigos que pueden implicarse o no en la situación. Así, el testigo espectador (*Bystander*) es aquella persona que no actúa y

---

<sup>66</sup> (<http://www.sexortion.es/>; [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_v0v70WFaA](https://www.youtube.com/watch?v=H_v0v70WFaA))

contempla el maltrato sin hacer nada por evitarlo, incluso restando importancia a estos incidentes (Defensor del Pueblo, 2000). Esta forma de actuar puede estar impulsada por el miedo a ser incluido dentro del círculo de la victimización lo que les impide hacer algo o el no querer “meterse donde no le llaman” al no tener relación de amistad con la víctima de los ataques.

El defensor (*Upstander*) es una persona que decide tomar una acción positiva (particularmente cuando el camino más fácil o más aceptable es no hacer nada) frente una causa, principio, injusticias sociales o en situaciones donde las personas necesitan ayuda. Esto implica hablar, reportar y denunciar, además de la acción inmediata (directa o no) frente a una situación de agresión a otra persona.

- **Víctima:** Es aquella persona que ha padecido algún tipo de daño contra su dignidad, sea de forma física, económica, social o emocional o que ha visto afectados sus derechos y libertades fundamentales.
- **Violencia:** es el uso ilegítimo y deliberado de la fuerza (sea física o psicológica) o poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que, a partir del deseo de destrucción, cause o pueda causar daño (lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones) (Organización Mundial de la Salud, 2002; Reglamento para Ley 29719, Ministerio de Educación, Perú, 2012)

Implica imposición y unilateralidad bajo el supuesto de que el consenso y consentimiento están ausentes (Gvirtz & Larrondo, en Furlan, 2012), todo esto dentro de un marco sociohistórico concreto. El efecto o “ganancia” es la importancia, la sensación de dominio, la apropiación de valor personal del agresor por el hecho de ejercer el dominio que conllevan los actos de agresión contra el otro.

Así, todo acto agresivo que vulnera o denigra la integridad física, moral o psicológica de cualquier persona puede ser entendido como violencia.

- **Violencia en la escuela/centro educativo:** refiere a aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario. Son aquellas situaciones que suceden en la escuela pero que podrían haber sucedido en otros contextos en los cuales niños, niñas y adolescentes se

reúnen. El centro educativo actúa como caja de resonancia del contexto en que está inserta (Arias & Capurro, 2013).

- **Violencia escolar:** es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social (Brawer, 2011 citado en Arias & Capurro, 2013).

Para Lentini y colaboradoras (2013) son “todos aquellos comportamientos que lesionen la integridad física, psíquica o patrimonial de las personas, originados en la relaciones interpersonales que se establecen en el proceso de la enseñanza y aprendizaje y el contexto espacial donde este tiene lugar o influencia” (p. 362).

Entre sus manifestaciones se incluyen acciones puntuales u ocasionales en las que una o varias personas utilizan su cuerpo o un objeto (incluso armas) y amenazas para para causar daño o malestar físico, psicológico, social y/o económico a otra persona en la institución (estudiantes, docentes, administrativos), objetos o bienes/propiedades de y en la institución; también manifestaciones como agresiones horizontales (entre pares) y verticales (con figuras de autoridad y en ambas vías, docente, estudiante, director, personal de apoyo académico o administrativo, padres de familia). Puede ser de tipo físico, verbal, sexual, psicológico, social, económico tales como vandalismo, robos, hurtos, amenazas, insultos, difusión de rumores, incendios provocados, extorsión, actividades relacionadas con drogas por parte de grupos más o menos organizados, armas. En cualquiera de sus formas atenta contra la misión educativa del centro de estudios al generar un clima de miedo y temor, destruyendo la convivencia en los tres subsistemas institucionales: el subsistema de los adultos responsables del proceso educativo (docentes y padres de familia), el subsistema docente-estudiante y el subsistema de los iguales (Ortega & Mora-Merchán, 1996).

### **Maltrato escolar entre pares. Posibilidades de acción.**

Tomando en consideración el desarrollo teórico, los datos obtenidos y las recomendaciones mismas de los actores, en este apartado se abordan los resultados respecto a

posibilidades de solución y propuestas de acción frente al *bullying*, que se constituyen en la base para el último apartado: la presentación de lineamientos básicos que orienten las acciones para la prevención, detección y atención del *bullying* dirigido a educadores y profesionales de apoyo académico y personal directivo de los colegios atendidos.

#### **4.15 Recomendaciones y propuestas de actores para actores**

Este apartado incluye recomendaciones planteadas por los entrevistados dirigidas a los diferentes actores: estudiantes, profesores, padres de familia, institución y Ministerio de Educación Pública, tanto a través de ítemes específicos en el cuestionario como de las entrevistas realizadas.

Las respuestas obtenidas parten de dos aspectos fundamentales en la convivencia estudiantil: tratar al otro como a sí mismo, y actuar ante hechos de violencia ayudando a los compañeros y compañeras de forma activa. Además, la necesidad de sensibilizar de forma permanente (al menos anual) a la población en general (estudiantes, docentes y administrativos, padres de familia) implica la clarificación de tema desde diferentes estrategias y el apoyo a acciones institucionales como las del grupo SILAVI. La sensibilización y formación sobre el tema para estos actores es un elemento común; se enfatiza la importancia de la actualización permanente y proactiva que permita la identificación de situaciones de violencia escolar, sus actores y factores de riesgo en el estudiantado. Esto implica acciones en dos niveles:

1. institucionales basadas en la planificación de acciones, la dotación de herramientas para el control y seguimiento de casos (incluyendo dotación de personal para reforzar el área de atención al estudiante), fortalecimiento del docente y mejoras frente al estudiante (horarios y actividades intra y extracurriculares, por ejemplo, orientados a una formación integral)
2. acciones basadas en el compromiso personal del docente y administrativo que demandan por una parte su sensibilidad frente al estudiante para identificar situaciones y casos pero con un manejo discreto de los mismos y su seguimiento, y por otra la actitud proactiva frente a sus necesidades de conocimiento en diferentes áreas, incluyendo las problemáticas de los estudiantes y su manejo.



Como un aspecto clave, los adultos mencionan la importancia de un marco normativo que posibilite la atención adecuada de casos con tiempo de respuesta oportuno pero sin limitarse ni atemorizarse por el tema normativo que es visualizado en un doble aspecto: como herramienta que orienta el accionar del docente y la institución pero también como elemento limitante y disuasivo de la intervención de adultos por temor a ser perjudicado, por tener que convertirse en un “docente-abogado” y por estar focalizado en lo punitivo y no en lo formativo.

Además de las responsabilidades de los padres de familia hacia sus hijos e hijas (cuidar y propiciar la comunicación con ellos, estar atentos a cambios en aspectos físicos, emocionales o conductuales), se señala la importancia de que familia este cercana al colegio, manteniéndose informados de lo que allí sucede y de sus derechos y deberes en el contexto educativo.

**Tabla 4.29.** Alternativas para resolver o minimizar el MEeP, según docentes

	N	%
El equipo docente y de apoyo académico debe vigilar	12	55
Debe formarse al estudiantado en habilidades sociales	19	86
La familia debe estar cercana al colegio, mantenerse informados de lo que aquí sucede	19	86
Los padres deben cuidar y propiciar la comunicación con sus hijos	17	77
Los padres deben estar atentos a sus hijos en cuanto a cambios en aspectos físicos, emocionales o de conducta	17	77
Que el Ministerio de Educación Pública y la institución hagan programas de sensibilización sobre matoneo ( <i>bullying</i> o maltrato escolar entre pares), dirigidos a estudiantes, padres de familia y profesores	16	73
Contar con las herramientas legales y técnicas para el manejo de estos casos	18	82
El estudiantado debe participar en el establecimiento de normas	11	50
Los estudiantes ayudan a sus compañeros/as en forma activa	9	41
Los profesores deben ser modelos de convivencia sana y positiva	14	64
Darle valor educativo al conflicto para propiciar acciones alternativas y positivas de resolución	14	64
Interacción constante y fluida entre equipos de trabajo del colegio para la detección de diversos problemas o conflictos de los estudiantes	13	59
Otro: Control de estudiantes de nuevo ingreso	1	5

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos cuantitativos.

Por otra parte, sobre el Ministerio de Educación Pública recae la responsabilidad de una adecuada selección de personal docente a partir de perfiles de competencias, su formación y valoración. Además es necesario dotar a los centros educativos de personal especializado (psicólogos y psicopedagogos por ejemplo), mejorando los procesos de selección de personal. La demanda institucional sobre la asesoría regional también es importante, y más que el control estricto sobre el cumplimiento exacto de lineamientos, debería posibilitarse la libertad de acción en un marco claro pero que permita adecuarse a las necesidades específicas.

Se detallan a continuación las propuestas específicas.

### **Acciones generales**

- Sensibilización
  - ... el asunto es de todos, no de la orientadora o de SILAVI. Hay que reforzar y mejorar eso (DA1)
  - ... creo que hace falta sensibilizar, actuar y que todas las partes colaboren en el proceso” (AA2)
  - ...deberíamos atacar la identificación del estudiante hacia la institución (D1)
  - Se ha hecho mucho en 4 años pero falta mucho camino sobretodo porque cada año viene población nueva entonces es una renovación constante, viene personal nuevo. Hay que estarlos sensibilizando. Y hay que establecer prioridades, por ejemplo, si trabajar con las familias o de una vez con las escuelas o las dos al mismo tiempo.
  - ... fortalecer con docentes ese trabajo en conjunto, sensibilizarlos a ellos para que nos ayudaran a prevenirlo e intervenirlo (AA2)
  - ... solo con la colaboración de la comunidad estudiantil completa se puede evitar, o neutralizar. La participación de todo el aparato educativo es primordial (Docente, comentario libre)
  
- Trabajo en valores
  - Sensibilizar a los estudiantes en actitudes y valores, mediante charlas o actividades. El tema de *bullying* no es cualquier cosa, deja secuelas para toda la vida (M3)
  - Fomentar valores (Docente, comentario libre).

### **Formación para los actores en general.**

- Sobre *bullying*
  - El tema es apasionante, pero hay que informarse y actuar... hay que visibilizar al agresor, no solo a la víctima (AA2)

... retomar el tema con el personal docente, las definiciones y un par de ejemplos. Pueden ser charlas con especialistas un poco más extensas (D1)

- Clarificar qué es *bullying*:

Es importante tratar de definir qué es o no es *bullying*, cuando hay intención, y cuando es parte de la dinámica de construcción como adolescente. (AA3)

... Todo es *bullying*! Pero en sí, que llegue un profesional y diga que es y que no es, no. Hay que trabajar sobre lo que es con los chicos y los padres de familia ... Hay que hacer charlas, especificar qué es y qué no es *bullying*, trabajar primero en eso... No está claro ni para profesores, padres de familia, administrativos, ni los chicos. (M4)

... el guarda es el primer funcionario, el que está al frente es el que debe tener más información, es el que está más libre y debe saber cómo actuar. (DA1)

Impartir charlas a los grupos, y que cada miembro de los representantes por sección [de SILAVI] aprovechen el espacio guía y den charlas una vez al mes (E1)

... que los papás y los estudiantes sepan sus derechos pero también sus deberes: es mi deber informar, hablar, hasta que actitud tomar porque uno ve los patrones, a veces el papa del matón viene y también es un matón (AA2).

El estudiante no está entendiendo bien que es *bullying*, aunque se les da capacitación (D1)

Para prevenir *bullying* se puede hacer un tipo de reunión con todos los alumnos, en el gimnasio por ejemplo, y hablarles del *bullying*, casos que habido, en qué perjudica al agresor y a la víctima, que daños provoca en la familia y a la sociedad, etc. (E2)

Clarificar que entendemos por *bullying* con docentes y que no sea prejuicioso o extremadamente liberal, equilibrados o sanos con lo que debemos hacer manejar, sin culpabilizar (AA3)

- Sobre protocolos del MEP

No conocemos los protocolos del MEP, desde que yo estoy en la institución, no. Yo sé porque investigo cosas, pero no por la institución. (M4)

- Sobre *cyberbullying*

... sobre *bullying* cibernético: como controlarlo, control de televisión y videojuegos por cargas de pornografía y violencia (M3)

## Recomendaciones dirigidas al estudiantado

La regla de oro es: no hagas a nadie lo que no te gusta que te hagan (M3)

Yo creo que hay que trabajar más el respeto porque no hay que hacer lo que no nos gustaría que nos hagan (Estudiante, comentario libre).

Denuncien!... muchos por vergüenza o miedo no lo hacen (D3)

... debe convertirse en la ayuda, el instrumento para que se dé la resolución de conflictos, que intervengan. Nosotros decimos los muchachos entre ellos se

entienden, entre ellos pueden darse soluciones, entre ellos pueden convencerse más fácil que a nivel vertical (AA1)

### **Acciones institucionales dirigidas al estudiantado**

- Apoyo a acciones institucionales:
  - ... sería importante que los chiquillos adopten eso de pertenecer al grupo SILAVI, son muy pocos los que se comprometen. Hay que motivarlos (M2)
- Atención al agresor:
  - Diay la verdad es que para mi es un problema que no se resuelve con eliminar o castigar a los estudiantes que lo hacen, para mi es más un problema interno, algo que sale de adentro (Estudiante, comentario libre).
  - Para poder evitarlo creo no debería ser solo castigo o decirle que no lo haga (Estudiante, comentario libre).
  - En una situación haci el colegio de de sansionar a los agresores y estar mas al tanto de ellos (sic) (Estudiante, comentario libre).

### **Acciones institucionales dirigidas a docentes/personal en general**

- Devolver el poder a los docentes:
  - ... es importante empoderar a los profesores. Necesitan condiciones diferentes para sentirse bien donde trabajan, eso contribuye a los comportamientos inadecuados... Definición de límites en el aula, atención a las cargas de trabajo (AA3)
  - Esto es un asunto de todos, hay que reforzar el docente. (DA1)
  - Capacitar a los docentes a un mejor manejo de estas situaciones y estar más atentos (Docente, comentario libre).
  - ... hay que trabajarlo con los docentes porque el patrón es que cualquier cosa que pase es *bullying*. Entonces queremos fortalecer con docentes ese trabajo en conjunto, sensibilizarlos a ellos para que nos ayuden a prevenirlo e intervenirlo. (AA2)
  - También los docentes se pueden reunir con los orientadores y personal de SILAVI para que les den capacitación, y que tomen tiempo en su hora guía para hablar sobre el *bullying* y sus consecuencias (E2)
  - ... la claridad de la legislación para que se fundamente de una mejor manera y que no haya temor de que trabajen docentes contra abogados. Que el sistema permita que el docente no tenga que ser maestro-abogado porque cada quien debe ser experto en su área y tenemos que respetarnos. (M5)
  - Necesitamos establecer en el programa de inserción a charlistas especialistas sobre todo en el área legal y seguir machacando. Yo soy necio en los actos cívicos, le recuerdo constantemente los estudiantes". (Director, colegio público)
  - ... inducción que se le está dando al docente sobre la responsabilidad no sólo ante la denuncia sino para ser parte de la solución. (DA1)

La verdad mi opinion es que se deberia de entrenar a distintos grupos de profesores para actuar de forma correcta en las distintas situaciones provocadas en el colegio sobre el maltrato (Estudiante, comentario libre)

Sigo con el tema de la formación de docentes de secundaria, porque ellos no saben cómo son las dinámicas en los recesos, tener la malicia de qué tipo de grupos hacemos, la afinidad o más bien si se hacen grupos para que se reten entre ellos, medir el nivel de tolerancia, entender porque aquel está muy lejano, si es que es así, muy callado y se le deja pasar o ... vos no ves un profesor que se vaya a dar una vuelta por los baños para ver que ve o que oye. Esa malicia de aquí hay algo que está pasando, ver a un muchacho aislado o con temor... tal vez también tiene mucho que ver el tema del papá: el papá que es bravo y que viene a pelear, entonces a ese si se le tiene cuidado al hijo o hay dificultad para decirle a ese papá que su hijo es problemático. El segundo aspecto es el nivel de formación universitaria. El docente de secundaria tiene un reto importantísimo por el tipo de estudiante y como van cambiando las generaciones. Entonces a nivel de curriculum, poder trabajarlos con técnicas de sensibilización, de manejo de disciplina, normativa y legislación. Y va a depender del centro educativo donde se encuentre que se aplique o no se aplique la normativa, depende del director y de otras instancias en el sector privada. Entonces, teniendo al profesor experto en esta área, se puede comprometer no solo a los que se vienen a sentar a las aulas sino también a los padres y educarlos en respeto a la institución y así poder devolverle el poder a las aulas y a los profesores (M5)

- Apoyo

... haya más apoyo de las orientadoras ya que nosotros como docentes tenemos muchos otros deberes (Docente, comentario libre).

-Identificación de actores y factores de riesgo:

Se habla poco de este tema. Hay que identificar quien es víctima o victimario, si se está en situación de vulnerabilidad. Si sos muy bueno académicamente y estas en un grupito podes lucir y maltratar a otros, pero si usted es buena y quedaste sola, se pone en desventaja... todo es en función de las relaciones. Depende de cómo se vea yo estoy en posibilidad de maltratar o no al otro porque no es en función de la nota o rendimiento académico sino del grupo o séquito que usted logre ganar. (M5)

[Es necesario conocer] el perfil del estudiante que causa el problema y el del que lo sufre (Docente, comentario libre).

### **Recomendaciones dirigidas a la institución**

- Herramientas y recursos

La metodología para seleccionar a los estudiantes de primer ingreso es la herramienta que permitiría adecuar el tipo de estudiante que se quiere tener en el colegio (Docente, comentario libre).

Hay interés de contar con una herramienta tecnológica para tener estadísticas y asignar consecutivos y tener un acceso más rápido a los expedientes”... importancia de una plataforma tecnológica que permita integrar el trabajo” (AA3)

La falta de personal para atender esto”. (M5)

Una de las peticiones es que hace falta recursos humanos porque con una sola persona no se logra atender bienestar estudiantil de todo el colegio... La recomendación es de dos profesionales más, uno en psicología y otro en orientación para poder formar un departamento... [e] integrar a la psicóloga de primaria (AA3)

Es necesario trabajar en equipo interdisciplinario, no solo orientadoras sino más recurso humano como profesionales en psicología y salud (AA2).

- Planificación

... hay que establecer prioridades, por ejemplo, si trabajar con las familias o de una vez con las escuelas o las dos al mismo tiempo. (AA2)

... prevención es medular, ser proactivo no reactivo. Se requiere un proyecto incluido en la carga académica, para que se puedan abordar temas importantes al menos una vez a la semana. Se hacen pizarras con valores pero esos muchachos ni lo ven. (AA3)

- Comunicación e integración

[Brindar] comunicación sobre los alumnos involucrados en matoneo o Violencia. (Docente, comentario libre).

Más información por parte del colegio hacia los docentes (Docente, comentario libre).

Es importante, el apoyo grupal de docentes, estudiantes y orientadores para tratar temas muy delicados que puedan surgir ... a la hora de actuar y tener que tratar con involucrados y padres de familia, es muy difícil para un profesor realizar el proceso solo (Docente, comentario libre).

- Normativa

[El colegio] debe mejorar la normativa... tenemos que reformular la normativa interna y llevarla a donde nuestro abogado para que la valide y cuidarnos de que no haya portillos que nos hagan quedar indefensos ante cualquier situación. (DA2)

En la institución se deben cumplir con las reglas, estas deben de ser aplicadas como lo estipula la normativa (Docente, comentario libre).

Una mayor firmeza en la aplicación de la Normativa Interna (Docente, comentario libre).

Que el papá se comprometa a cumplirla [la normativa] con el muchacho cuando van a matricularlos, comprometiéndose a seguir reglas del colegio y no la de cada papá (DA1)

Hay que reforzar estas cosas y la parte legal antes de iniciar el próximo ciclo lectivo. (DA1)

Retomar el tema del debido proceso (D1)

Una crítica importante es

¿Cómo sacar la corte de las escuelas y los colegios? porque se nos ha metido esto del debido proceso que es terrible... que el efecto del educador sea conciliar, la resolución alternativa de conflictos, que se le respete su función de educador... Entonces, primero se requiere flexibilidad en la educación para formar, más allá de la ley. Yo sé que la ley es para proteger, pero toda ley tiene sus portillos, hay “defensa técnica” (eso lo aprendí aquí en un caso) (M5)

- Procedimiento: rapidez de respuesta ante casos  
Yo creo que si hay un caso, hay que actuar rápido haciendo una investigación ágil. El cole debe actuar rápido, no que se esperen un mes o mucho tiempo. Y los chiquillos que lo hacen tengan una buena sanción”. (M4)
- Comité disciplinario  
... que alguien pueda encargarse de la situación si encuentro a un muchacho fumando en el baño, por ejemplo, es una buena idea... En algún momento se quiso conformar un comité disciplinario en institución, pero la fecha se olvidaron de hacerlo (D1)
- Fortalecer acciones institucionales  
Agregar más miembros a SILAVI, por lo menos más de una persona por sección. Incentivar a la gente a que se una al grupo. (E1)  
Tenemos mucho apoyo de los muchachos de SILAVI pero tenemos que empoderar a los representantes. (AA2)
- Horarios de estudiantes  
... el tema de horario y de niveles de estrés y ansiedad que puedan tener los muchachos en una jornada larga y con cortos espacios de descanso... hay que buscar equilibrios y hacia eso vamos con el Plan Estratégico 2014. (AA3)
- Actividades intra y extracurriculares  
Si fuéramos más efectivos en el propósito de las instituciones educativas que es la parte académica, si fuéramos más productivos para el ser humano de manera integral, no daríamos espacio [al] tema del matonismo, bajaría montones [porque los estudiantes] estarían ocupados, no habría tiempo para eso. Validar por ejemplo la terapia ocupacional. Es que a veces los chiquillos no vienen a hacer nada, no valoran el tiempo de colegio como algo provechoso sino q es solo cumplir un requisito que no es de provecho, y el papá se lo refuerza... poder ser más abiertos integrando otras disciplinas manteniendo artes industriales, más horas de educación física, educación para el hogar, manejo responsable con un oficial de tránsito, por ejemplo, porque el conocimiento es poder... Lo otro son los espacios más allá de lo académico. Si en el colegio se incorporan programas diferentes que confluyan con la parte académica, muchos van a lucir y se puede respetar tanto como si fuese una nota. Aquel que

le va mal no necesita tener otros para lucir o resolver sus conflictos, si no ser fuerte en otras áreas y no maltratando al otro. (M5)

### **Recomendaciones dirigidas a profesores**

- Cercanía con el estudiantado  
Debemos de estar más cerca del estudiantado, para generar más acercamiento (Docente, comentario libre).
- Tocar la sensibilidad humana del profesor  
... que si alguien se acerca a buscar apoyo, que sepa contestar, sepa enfrentar eso, que saque un ratito de receso o deje de comer para atender la situación (D1)  
... hay que fortalecer la capacidad de escucha de los profesores guía (AA2)  
Tratar de convertirse en el primer detector del problema, sea o no sea *bullying*. (D1)  
Que sepamos dar continuidad a la situación (D1)  
Es necesaria la discrecionalidad: en el café se habla de lo que fue esta de lo que le está pasando a fulano y zutano, y yo me quedo a veces sorprendido (D1)
- Actualización permanente y proactiva  
Hay que mantenerse actualizado, renovando el casete para no actuar mal en el proceso. (AA2)  
... hay que refrescarse, actualizarse: no trabajas con máquinas, sino con seres humanos que actúan y tomar decisiones que vos no podés... (D1)  
Yo leo pero no sé cómo ayudar a corregir a un muchacho que tiene una conducta agresiva, con este patrón, sobre todo cuando los papás se niegan a aceptarlo, o que ellos mismos como papás lo son con los hijos... (AA2)  
No esperemos a que el MEP nos diga que hacer. Desde la formación de la universidad sabemos que tenemos que hacer diagnósticos, leer nuestra población para saber que necesitan. (AA2)
- Acciones pedagógicas  
64% de los docentes señalan que es importante darle valor educativo al conflicto para propiciar acciones alternativas y positivas de resolución, mientras que otro aporta como recomendación el  
Crear actividades que fomenten el compañerismo y la amistad antes que resolver problemas (Docente, comentario libre).

### **Recomendaciones dirigidas a padres de familia**

La relación padre de familia e institución es necesaria, básica (M5)  
Yo creo que una debería de tener más contacto con los profesores especialmente con el profesor guía, que nos presten más atención, que nos den



citas y nos escuchan, más apoyo del colegio para los padres que están en estas situaciones. (M1)

... que los papás y los estudiantes sepan sus derechos pero también sus deberes: es mi deber informar, hablar, hasta que actitud tomar, porque uno ve los patrones: a veces el papá del matón viene y también es un matón (AA2)

[Conocer] sobre *bullying* cibernético: como controlarlo, control de televisión y videojuegos por cargas de pornografía y violencia (M3)

Creo que deberían los padres enseñar más los valores en casa porque lo que se hace en casa así se reacciona en aulas (Estudiante, comentario libre)

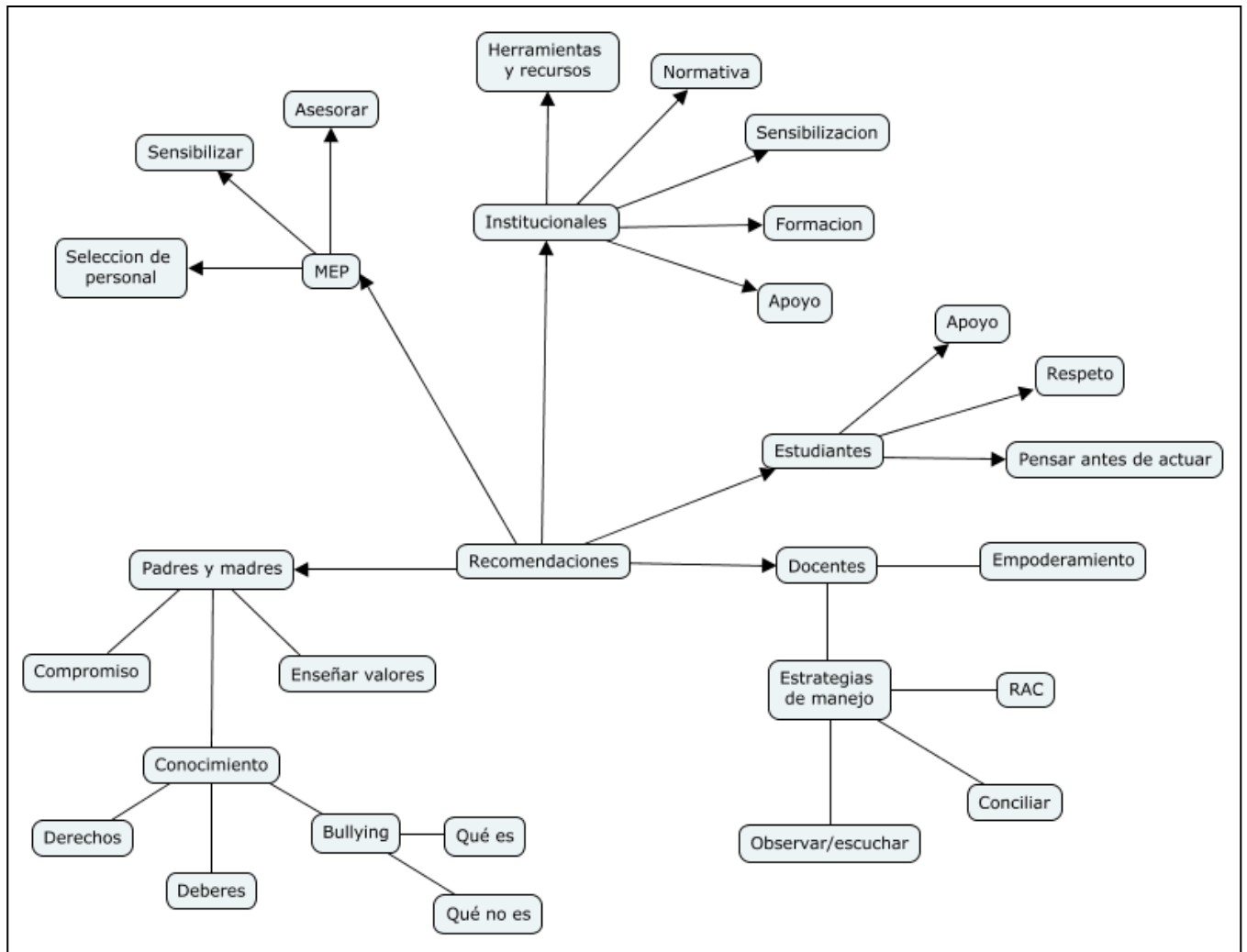
### **Recomendaciones dirigidas a Ministerio de Educación Pública**

73% de los docentes está de acuerdo en que el Ministerio de Educación Pública y la institución deben hacer programas de sensibilización sobre matoneo (*bullying* o maltrato escolar entre pares) dirigidos a estudiantes, padres de familia y profesores... [Además] es bueno que el MEP atienda el asunto de los profesores porque si no tenés una correcta selección de personal, en manos de quien estas poniendo a esos chicos? Si además no tienen una buena formación y no hay un sistema de valoración y perfiles de competencias... Si hubiese un poquito más de esto y de personal especializado, que creo que es una necesidad urgente en el MEP, psicólogos, psicopedagogos por ejemplo. (M5)

A nivel de asesoría [regional] debería ser más que preguntar si se cumplió con el punto a, b o c. Deberían saber que se está haciendo, que está sirviendo o no, si tienen alguna propuesta por ejemplo sobre los protocolos... deben asesorar, acompañar pero no se hace eso [...] cada institución debe tener la libertad para actuar, hay que cumplir planes y protocolos pero hay momentos en que hay que atacar y contrarrestar cualquier problema que se dé... Para dar seguimiento insisto en que cada institución es diferente y tienen que tener las facilidades para que se hagan las cosas, más allá de un plan o un o un objetivo [...] no nos amarren tanto, no nos pueden encajonar (DA1).

A manera de síntesis de las recomendaciones se presenta la figura 4.23 en donde se identifican cinco ejes: el Ministerio de Educación Pública, la institución, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, cada uno con sus aspectos clave por atender/resolver.

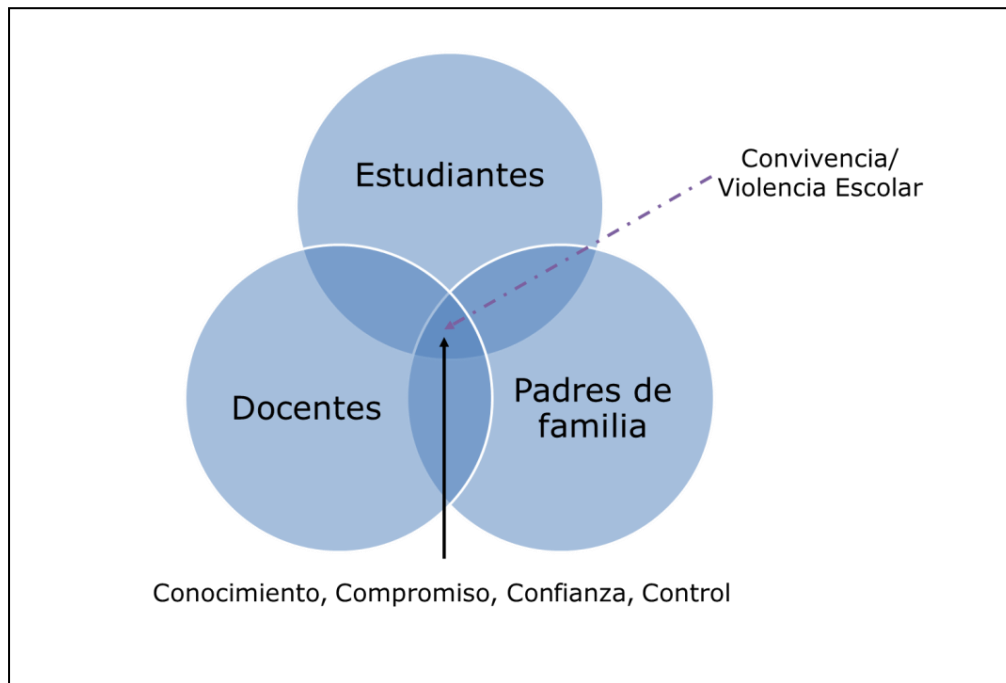
**Figura 4.23.** Mapa de integración de recomendaciones brindadas por los participantes.



*Nota:* Elaboración propia a partir de datos obtenidos

De los aspectos señalados se desprenden cuatro elementos que resultan medulares: conocimiento, compromiso, confianza y control (referido a evaluación y seguimiento permanente), tal y como se observa en la figura 4.24:

**Figura 4.24.** Aspectos clave en las recomendaciones brindadas por los participantes



*Nota:* Elaboración propia

Con toda la información recogida y analizada, se realiza la propuesta que se detalla en el siguiente apartado.

#### **4.16 Propuesta para la atención, mitigación y prevención del bullying**

A partir de los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa de la investigación y considerando las recomendaciones de los actores, se brinda a continuación una propuesta integrada de acciones para la atención, mitigación y prevención del Maltrato Escolar entre Pares. Se le ha dado formato de manual y esta dirigido a personal institucional (docente y administrativo), otros profesionales involucrados en la tarea educativa, padres y madres de familia, estudiantes y comunidad en general. De allí que se ha procurado darle una redacción sencilla y amigable que posibilite una comprensión fácil y clara de los contenidos propuestos.

Consta de siete apartados: contextualización, qué es (definición, dinámica y criterios de identificación), situación en Costa Rica, mitos y creencias relacionados, la ley y el *Bullying* en Costa Rica, acciones desde diferentes actores y una síntesis o breviario sobre la información clave del tema.

## ***Agresores, víctimas y testigos en interacción Creando conciencia sobre el Bullying en nuestros colegios.***

El matoneo es un fenómeno social que existe debido a la intolerancia y el irrespeto y solo con la colaboración de la comunidad estudiantil completa se puede evitar o neutralizar.  
Docente de secundaria.

### **Presentación**

El maltrato escolar entre pares tiene múltiples nombres: *bullying*, matoneo, acoso escolar, pero todos refieren a un fenómeno presente en las instituciones educativas que ha ido creciendo en frecuencia e intensidad en sus manifestaciones. Aunque no es un fenómeno reciente, se ha mantenido oculto por mucho tiempo, permeando y dañando a estudiantes y centros educativos.

Es un problema grave y generalizado de derechos humanos, independientemente de los países, del tamaño de los centros educativos, de su ubicación en el área rural o en la ciudad, de si existe una diversidad de culturas o sólo una. Su complejidad genera serias implicaciones en el contexto social en el que se encuentran las personas y tiene un alto alcance para la Educación pues reproduce formas de relación aprendidas y se concreta en la interacción cotidiana de las estudiantes en un centro educativo.

Así, se comprometen las finalidades de la Educación<sup>67</sup> y los procesos de enseñanza y aprendizaje, afectando la paz del ambiente educativo; en última instancia se interrumpe o dificulta que la institución educativa cumpla con sus objetivos: lograr el desarrollo intelectual, social y moral del estudiantado. Al generarse un clima social injusto, agresivo y perturbador se dificulta también el trabajo profesional de los docentes.

Además de ser un fenómeno en incremento, tiende a comenzar cada vez más temprano en la vida estudiantil (desde kinder y preparatoria), y toma nuevas vertientes (tal es el caso del *ciberbullying* y el *bullycidio*). Asociado a estos hechos hay gran desconocimiento por parte de

---

<sup>67</sup> Se asume que la Educación es un derecho fundamental que debe estar al servicio de la dignificación de la vida y de las personas, formadora de una ciudadanía culta, libre y solidaria, que ayuda a superar la marginación, la pobreza y la inequidad, favoreciendo la inclusión social y sirviendo a la ciudadanía para alcanzar mejores condiciones de vida en general.

los adultos sobre el tema, generando dificultades en su identificación e incrementando el riesgo de reproducción del ciclo de violencia, lo que potencia el ambiente hostil y su impacto negativo en toda la comunidad estudiantil.

A pesar de que el *bullying* es un hecho punible y tiene una dimensión ética y socio-jurídica es importante señalar nuestra posición: no es necesario esperar a se presenten acciones violentas para intervenir, sino que deben valorarse los factores de riesgo y protección que permitan realizar intervenciones oportunas, preventivas. Además, desde la perspectiva de Derechos Humanos se asume que el *bullying* es un tema ético más que de leyes y, en tanto que es aprendido puede ser desaprendido apoyado en acciones correctivas más que en sanciones. Tal como lo señala Ortega (2011) la forma en que la sociedad en general y las instituciones educativas en particular se han ido incorporando a la lucha contra la violencia escolar y el *bullying* en específico ha seguido un camino de dolor y escándalo social: en Costa Rica, en los últimos meses se han presentado a la luz pública varios casos graves que, potenciados por la difusión en medios de comunicación masiva, han movilizado a la población nacional y generado preocupación por el incremento en su frecuencia (debido a denuncias o mayor conocimiento y/o atención por parte de las personas adultas involucradas), la mayor proporción de estudiantes violentos, la intensidad de sus actos de violencia y las consecuencias del daño.

Se ha enfocado el interés en la situación y en las formas de atención y, sobretodo, de prevención de esta forma de violencia escolar, un verdadero reto educativo y social. Sin embargo, al carecer de conocimientos y herramientas para su atención, en general no se aborda el problema con una intervención inmediata posibilitando una escalada de violencia que llega a niveles difíciles de manejar por los docentes, padres de familia y otras figuras de autoridad.

Por otra parte en nuestro país no existe una legislación específica para la atención de este tipo de casos. Así, una de las consecuencias de la difusión pública ha sido el incremento en la búsqueda de apoyo legal que ha generado a su vez diferentes votos de la Sala Constitucional y sentencias de diferentes tribunales que establecen lineamientos al respecto. En este sentido compartimos el planteamiento de Carozzo (2015) en cuanto a que lo legal se activa ante la inercia en el centro educativo; la necesidad de respuestas a situaciones de agresión obliga a recurrir al sistema legal para poder detener la situación en caso extremo. Además se suman dos iniciativas presentadas ante la Asamblea Legislativa referidas a proyectos de Ley: la

primera es la “Ley especial para la Protección de los derechos de la niñez y la adolescencia frente a la violencia y el delito en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Reformas al Código Penal” (expediente 18230). La segunda fue presentada en noviembre 2014 (expediente #19399) “Ley para prevenir, erradicar y sancionar el Acoso Estudiantil” (Ley *Bullying*).

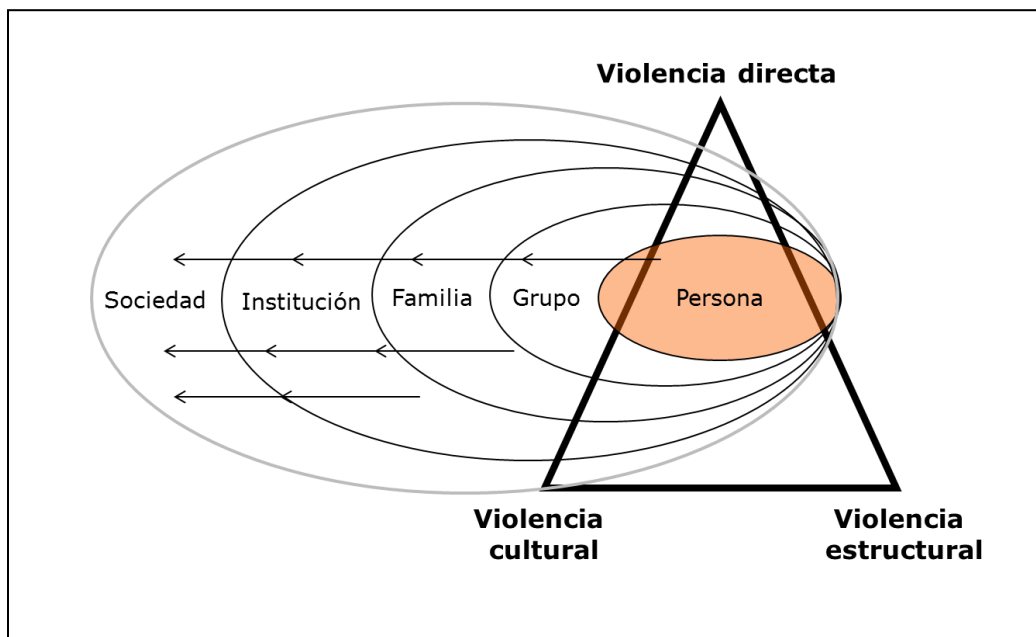
Por esto se presenta este manual como apoyo a los actores educativos en la identificación de situaciones que pueden propiciar la aparición del *bullying* en los centros de enseñanza, brindando propuestas de acciones específicas orientadas a potenciar la Convivencia Escolar como la principal estrategia para detenerlo y controlarlo si llega a presentarse. Es necesario enfatizar que, dado que la convivencia es producto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, todos son tanto partícipes como gestores de esta; en consecuencia la convivencia no puede ser estable, sino es una construcción que se dinamiza con los cambios de contingencias socio-escolares (Carozzo, 2015)

Los actores educativos son todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal en una institución, sea esta preescolar, primaria, secundaria o universitaria. Así, nos referimos no solo a estudiantes y docentes, sino también a equipo director, personal administrativo y de apoyo académico, padres y madres de familia, comunidad inmediata y nacional, el Estado y medios de comunicación.

De alguna manera todas y todos somos parte de esta problemática y tarde o temprano nos alcanzará en alguno de nuestros espacios. Por las personas involucradas directamente y por cada uno de los habitantes de este país, es momento de actuar y detener el *bullying*.

Partiendo de una perspectiva sistémica (sintetizada en la figura 1) en esta propuesta se asume que la violencia y las dimensiones ambientales en interacción permiten analizar el *bullying* en su complejidad, posibilitando su control y evitación al intervenir en los condicionantes e interacciones persona-ambiente.

**Figura 1.** La violencia como clave de comprensión. Interacción de dimensiones ambientales y tipos de violencia.



*Nota:* Elaboración propia con base en Galtung (1969, 1990) y Bronfenbrenner (1979, 1987).

Se identificará qué es y qué no es *bullying*, ubicando el tema históricamente; se presentará a los participantes, sus manifestaciones e impactos, proponiendo acciones positivas a seguir desde las diferentes posiciones frente al problema. Se enfatiza el rol institucional y de los testigos.

## 1. Contextualización.

### 1.1. Empezando por el principio: ¿Por qué es necesario abordar este tema?

- Porque es un problema grave y generalizado, independientemente de los países, del tamaño de los centros educativos, de su ubicación en el área rural o en la ciudad, de si existe una diversidad de culturas o sólo una.
- Porque hay *bullying* en Costa Rica: hay información puntual en la que se evidencia casos que se identifican como tales, y tienden a incrementarse (debido a denuncias o mayor



conocimiento y/o atención por parte de las personas adultas involucrados, reproduciéndose el ciclo de la violencia en entornos escolares.

- Por la visibilización de hechos cada vez más graves y sensibles que han sido potenciados por la difusión en medios de comunicación.
- Porque en Costa Rica no hay datos sobre la incidencia y prevalencia del *bullying* en las instituciones educativas pero, en la experiencia cotidiana y a partir de datos puntuales, se observa el incremento de la proporción de estudiantes violentos y la intensidad de sus actos de violencia.
- Porque la incorporación cada vez más temprana de niños y niñas a centros de educación prolonga el período de institucionalización y con este la exposición a situaciones de *bullying*.
- Porque a pesar de las estrategias de atención (normativa, políticas, programas) es un fenómeno que se incrementa y toma nuevas vertientes (*ciberbullying* en sus diferentes manifestaciones por ejemplo).
- Porque hay gran desconocimiento por parte de los adultos sobre este tema, lo que genera dificultades en su identificación, actuación y prevención, e incrementa el riesgo de victimización secundaria o revictimización.
- Porque tienen implicaciones ético-legales y en CR no existe una legislación que permita atender y reprimir actos de maltrato entre pares, quienes se tornan cada vez más agresivos y desafiantes para los grupos sociales
- Porque al no abordarse el problema con una intervención inmediata, la escalada tiende a ir en aumento alcanzando niveles difíciles de manejar por los docentes, padres de familia y otras figuras de autoridad.
- Porque hay niños, niñas y adolescentes sufriendo por estas situaciones.
- Porque la convivencia democrática de nuestro país está en juego.

## 1.2. Un poco de historia. Nacimiento del término

*Bullying*, matonismo, acoso escolar o intimidación, maltrato por abuso de poder entre escolares son algunos de los nombres dados a un fenómeno de larga data<sup>68</sup>, generalizado y complejo de violencia escolar entre pares, que ha sido estudiado desde los años 70.

El médico sueco Peter-Paul Heinemann entre 1972 y 1973 fue el primero en describir esta conducta agresiva a partir de sus propias observaciones en patios de recreo en instituciones educativas. Poco después, en 1973 y hasta 1978, el psicólogo y profesor sueco Dan Olweus inició un estudio sobre *bullying* entre varones preadolescentes suecos, dándole ese nombre al fenómeno estudiado. Un tercer sueco, Anatol Pikas, profundizó en el tema y presentó en 1976 el primer libro sobre la forma de detener el *bullying*, conocido como Método Pikas o *Shared Concern Method* (SCm).

En 1982, a raíz del suicidio de adolescentes noruegos víctimas de un grave y prolongado maltrato escolar entre pares, se despertó el interés científico y nacional por el problema. Esta tragedia, su impacto mediático y la preocupación de la población fueron el origen de una campaña promovida por el Ministerio de Educación noruego, para el cual fueron designados los psicólogos Dan Olweus de la Universidad de Bergen, y el doctor Erling Roland de la Universidad de Stavanger quienes desarrollaron dos líneas de trabajo: por una parte se realizó una importante investigación en 1983, a cargo del doctor Olweus en la que participó el 85% del total de alumnos noruegos escolarizados con edades entre los 8 y los 16 años.; además se elaboró un paquete de recursos para las escuelas y familias, que incluía un vídeo para discutir en las aulas, un folleto para los profesores y una carpeta con indicaciones y sugerencias para las familias de los alumnos.

Las investigaciones de Olweus para conocer la amplitud del *bullying* continuaron desarrollándose en Escandinavia (Noruega, Suecia, en las ciudades de Bergen y Estocolmo).

El término *bullying* surgió como concepto a mediados de los años 80 (Olweus, 2006, p. 80), definiéndose como una situación en la que “un estudiante es víctima de acoso escolar (*bullying*) cuando está expuesto, de forma reiterada y por largo tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes”. El autor entiende por acción negativa aquella en la que

---

<sup>68</sup> Serrano (2006) indica que las investigaciones sistemáticas sobre violencia escolar se reportan desde 1950 en Estados Unidos, aunque es en los países europeos a finales de los años 70 cuando se asume el *bullying* como campo de investigación específico.

alguien inflinge (o intenta inflingir) intencionalmente un daño o malestar a otro, ya sea mediante contacto físico, palabras o gestos crueles, o la exclusión del grupo. Así, Olweus describe el acoso escolar como un comportamiento agresivo o intencionalmente dañino, repetido en el tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder (2006). Lo que diferencia este tipo de maltrato de otros, es el contexto donde se manifiesta y las características de la relación de las partes implicadas.

### 1.3. El centro educativo y sus subsistemas

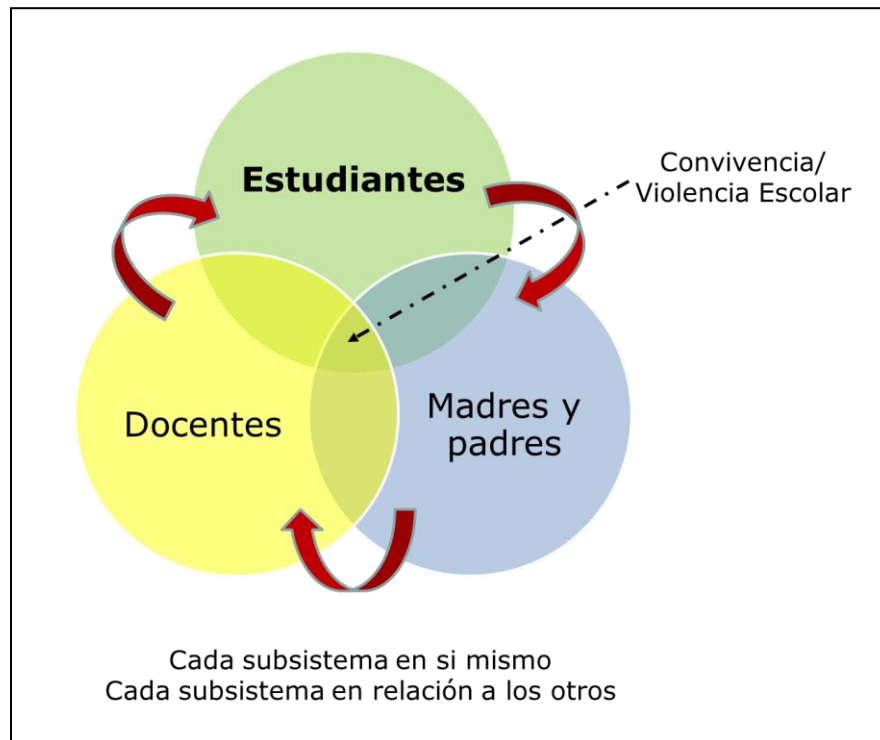
El *bullying* es un proceso basado en las relaciones sociales de grupos de iguales (estudiantes) que conviven cotidianamente en una institución educativa.

Si bien en el espacio educativo se identifican tres subsistemas (como se muestra en la figura 1) marcados por las interacciones dentro de cada subsistema y de cada uno en relación a los otros, el *bullying* se focaliza en los estudiantes, partiendo de que las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica.

Aunque todos somos diferentes, algunas condiciones pueden poner a unos estudiantes en situación de ventaja frente a otros, lo que es aprovechado por algunos para hacer la vida imposible a alguien en condición de desventaja. En el matoneo se altera entonces la forma de relación entre estudiantes porque desaparece la condición de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

En este marco, la relación de y entre los subsistemas de adultos, tanto del centro educativo como de la familia, es fundamental para poder prevenir, atender o mitigar situaciones de *bullying*. Esto implica una relación cercana entre las partes para poder atender y dar seguimiento a las situaciones que se generan en la cotidianidad escolar.

**Figura 2.** Interacción de subsistemas en el proceso educativo



*Nota:* Elaboración propia con base en Ortega y Mora-Merchán, 1996

#### 1.4. ¿Qué no es *bullying*?

Ahora todo es *bullying*.  
El problema es que el tema lo usamos tanto  
y para cualquier cosa...  
Director de un colegio.

- NO ES una broma.

Una broma es aquello dicho o hecho a otra persona, para divertirse o reírse con otro, sin intención de molestarle o lastimarlo. Es decir, en la broma se ríen todos con todos, no todos de uno.

Ya que es una forma de juego es divertido para ambas partes y permite demostrar cercanía y afecto. Al propiciarse momentos agradables se mantienen sentimientos positivos hacia el otro/a fortaleciendo la relación.

Cuando el contenido de la broma es hostil, con placer manifiesto por hacer sentir mal al otro y se realiza repetidamente en una relación en la que quien hace la broma tiene más poder que la persona a la que se dirige, se transforma en una forma de agresión.

Las conductas *bullying* no se deben confundir con ningún tipo de broma (pesada ni pasada), aunque los agresores afirmen con frecuencia que se trata de ellas pues les genera algún tipo de diversión (unilateral).

- NO ES un conflicto o enfrentamiento puntual o específico entre compañeros.

Un conflicto implica una diferencia o desacuerdo y es parte de la vida diaria en cualquier contexto.

Por sí mismo un conflicto no constituye una forma de agresión aunque puede desarrollarse (escalar y generar agresiones), desaparecer y/o disolverse o puede permanecer latente, generando un impacto positivo (funcional) o negativo (disfuncional) según el tipo de conflicto y la estrategia de manejo.

En una situación de matoneo se presentan acciones repetidas que no requieren un detonante; se da entre dos personas en condiciones de poder diferentes y su impacto siempre es negativo para las víctimas y testigos mientras que el agresor recibe algún tipo de recompensa, generalmente en términos de poder o estatus.

- NO ES cualquier situación de violencia o agresión entre estudiantes.

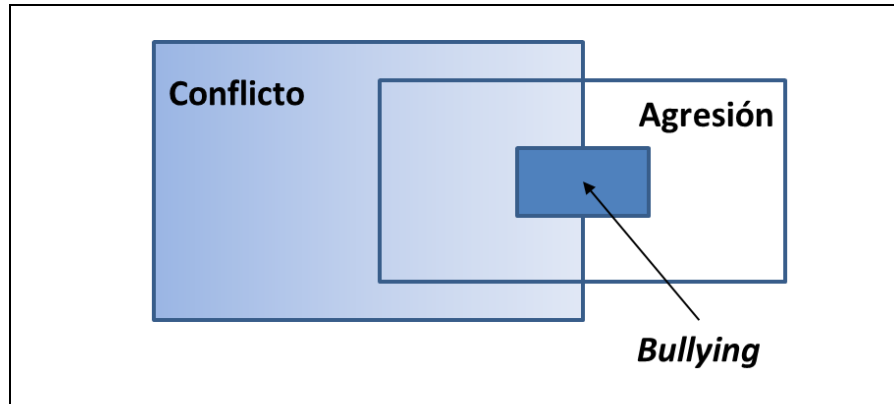
Una pelea o ataque aislado independientemente de su intensidad, una broma pesada, un comentario mal intencionado, gestos ofensivos no son en sí mismos conductas *bullying*.

Cuando se presentan estas u otras formas de agresión entre personas en condiciones similares (igualdad de poder) pueden ser unidireccionales (una parte contra la otra) o bidireccionales (ambas partes se agreden) y la acción/es puede ser repetitiva o no, estamos ante situaciones de violencia escolar pero no de *bullying*, aunque podrían generarse si no se manejan adecuadamente.

En el matoneo la agresión es repetida y sistemática, y es usualmente unidireccional (del/los agresor/es hacia la misma víctima).

Esta relación entre conflicto, agresión y matoneo se visualiza en la siguiente figura:

**Figura 3.** Relación entre conflicto, agresión y *bullying*



*Nota:* Elaboración propia.

- NO ES un problema de disciplina.

El matoneo no se reduce a un problema de orden y respeto de normas y límites dentro del centro educativo y disrupción en el aula (indisciplina): va más allá pues, en tanto agresión, afecta la convivencia escolar.

Es necesario considerar que los mecanismos de reforzamiento de conductas en los centros educativos (premios o castigos) están permeados por modelos culturales que reproducen el modelo de poder y autoridad imperante y estilos de vida basados en la inequidad y violencia relacional que pueden tener impacto en el aprendizaje de formas de interacción para la convivencia. Se ha comprobado que las acciones punitivas (suspensiones o expulsiones, por ejemplo) son inefectivas y no tienen efectos en el desarrollo. Además es fundamental diferenciar el trato a pequeñas acciones de aburrimiento, juegos de los estudiantes que a actos claramente violentos, situaciones de maltrato.

En tanto problema social, el abordaje del *bullying* requiere un enfoque comprensivo, basado en la promoción de la educación que propicie relaciones de calidad en el centro educativo y la prevención de cualquier forma de violencia.

- NO ES provocado por la víctima.

En esta forma de violencia escolar la agresión es reiterada y proactiva, con una clara intencionalidad de daño. Nadie pide o aprecia que lo intimiden/agredan de ninguna forma.

El tratar de encontrar en la víctima la responsabilidad última del maltrato recibido es tratar de justificar las acciones de agresión, distorsionando el lente con que se mira y analiza la situación, subestimando o tratando de ignorar la severidad del *bullying*, lo cual tiene importantes implicaciones prácticas para los niños, niñas y adolescentes que sufren crónicamente de esta situación: hay mayor exposición y menos posibilidad de apoyo, aunado a la impunidad que se visibiliza y fomenta este tipo de actuaciones.

El ser grande o pequeño, gordo o delgado, moreno o blanco, comportarse de una u otra forma no son causas que expliquen el matoneo.

- NO ES un problema psicológico o un trastorno psicopatológico

El *bullying* es un problema social; el limitarlo a un problema personal e individual, sea del agresor o víctima a partir de perfiles que designan rasgos determinados, crea una solución ficticia al aparentar que se está dando solución de una forma individual, intrapersonal, depositando la responsabilidad en personas específicas, estigmatizando y propiciando la exclusión de los involucrados directos.

“El *bullying* no existe en la escuela porque allí habitan niños [niñas] y jóvenes agresores que atacan a otros que son más vulnerables, o porque...viven en situaciones de riesgo social... Menos aún porque... poseen un “perfil” propicio para ser agredidos... Eso es lo que se percibe a simple vista y representa la forma más sencilla de explicar el problema...” (Carozzo, en Benites y colaboradores, 2012, pp. 25-26)

## 2. ¿Qué es *bullying* o matoneo?

### 2.1 Definición

El *bullying*, matoneo o maltrato escolar entre pares (MEeP) es un problema social resultante de múltiples componentes, tanto internos como externos al centro educativo que se constituye en una de las expresiones más graves de violencia escolar porque destruye las relaciones sociales entre grupos estudiantiles.

Es una forma multicausal y procesual de violencia interpersonal escolar entre pares o iguales (estudiantes), cuyo objetivo es causar daño mediante diferentes formas de agresión (física, verbal, social, psicológica, sexual o combinaciones de estas), directas o indirectas.

Las conductas violentas son repetitivas, sistemáticas, intencionales, prolongadas, y proactivas (no hay una causa identificable, un detonante o conflicto previo entre las partes) a partir de una relación de desigualdad (de poder, física, emocional, social o numérica, real o imaginario) entre agresor y víctima, lo que permite que usualmente se manifieste de forma unidireccional: de una o varias personas contra otra otro/a estudiante que es siempre el mismo, que tiene dificultades/no sabe cómo defenderse y que no cuenta con o es escasa la ayuda de otros, lo que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí misma. La agresión injusta, que no se espera, que no se acepta, que no se comprende, hace sentirse a la víctima totalmente desarmada y vulnerable.

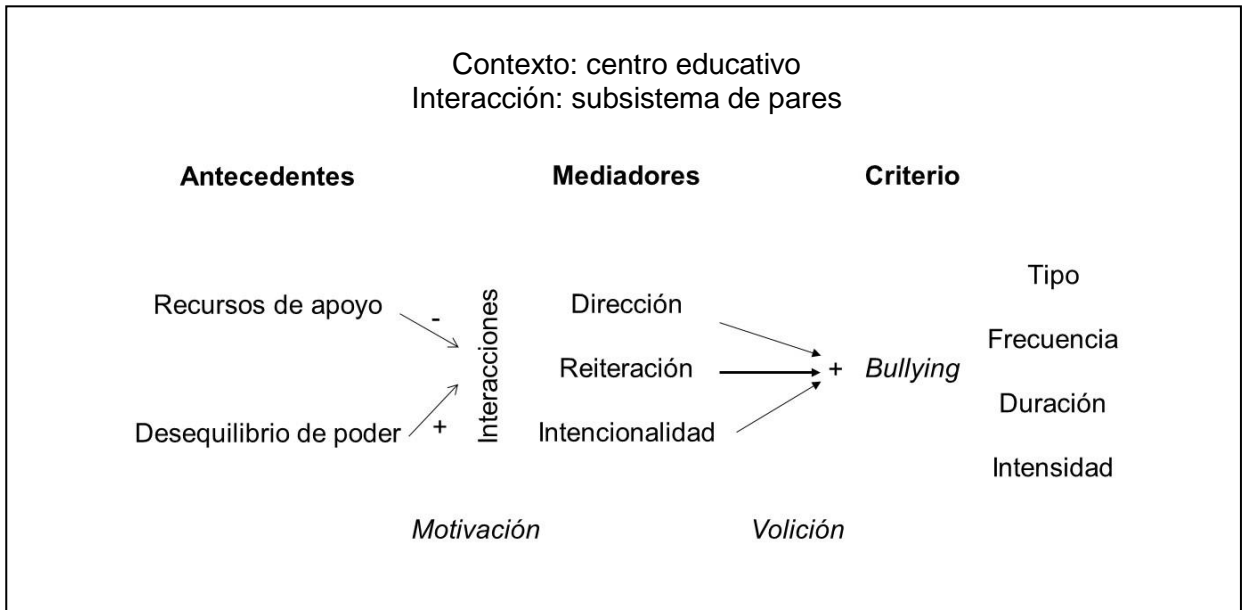
La reiteración de las conductas *bullying* construye una historia o relación de maltrato (no es una situación aislada o episódica) que, al no tener explicación, provoca en la víctima la aparición de miedo y reacciones psicofisiológicas asociadas y suelen servir para estigmatizar a la víctima, señalándola como tal frente al grupo de pares, potenciando la soledad, el aislamiento y la inseguridad consecuente en la persona que lo sufre.

Así, el matoneo se sustenta en el uso de poder, el dominio y el miedo para ejercer control sobre otro, atentando contra la dignidad y los derechos fundamentales de la persona que lo sufre, y permitiendo a otra parte de los actores ganar estatus, poder y popularidad dentro de un grupo de pares.

El grado de intensidad de la agresión varía y, en tanto fenómeno procesual, tiende a incrementarse, pasando de acciones ligeras a moderadas y graves, aunque todas son el igualmente dañinas y corrosivas para quién las sufre.



**Figura 4.** Elementos básicos para comprender el Maltrato Escolar entre Pares (*bullying*).



*Nota:* Elaboración propia

Las situaciones de maltrato suelen suceder en presencia de otros (compañeros/as y amistades) aunque también pueden realizarse cuando se está solo/a. Además se presentan especialmente en el aula, los pasillos y corredores del centro educativo y también el patio. En otros espacios como la soda/comedor y la buseta también se considera con menor frecuencia.

## 2.2 Los actores del *bullying*

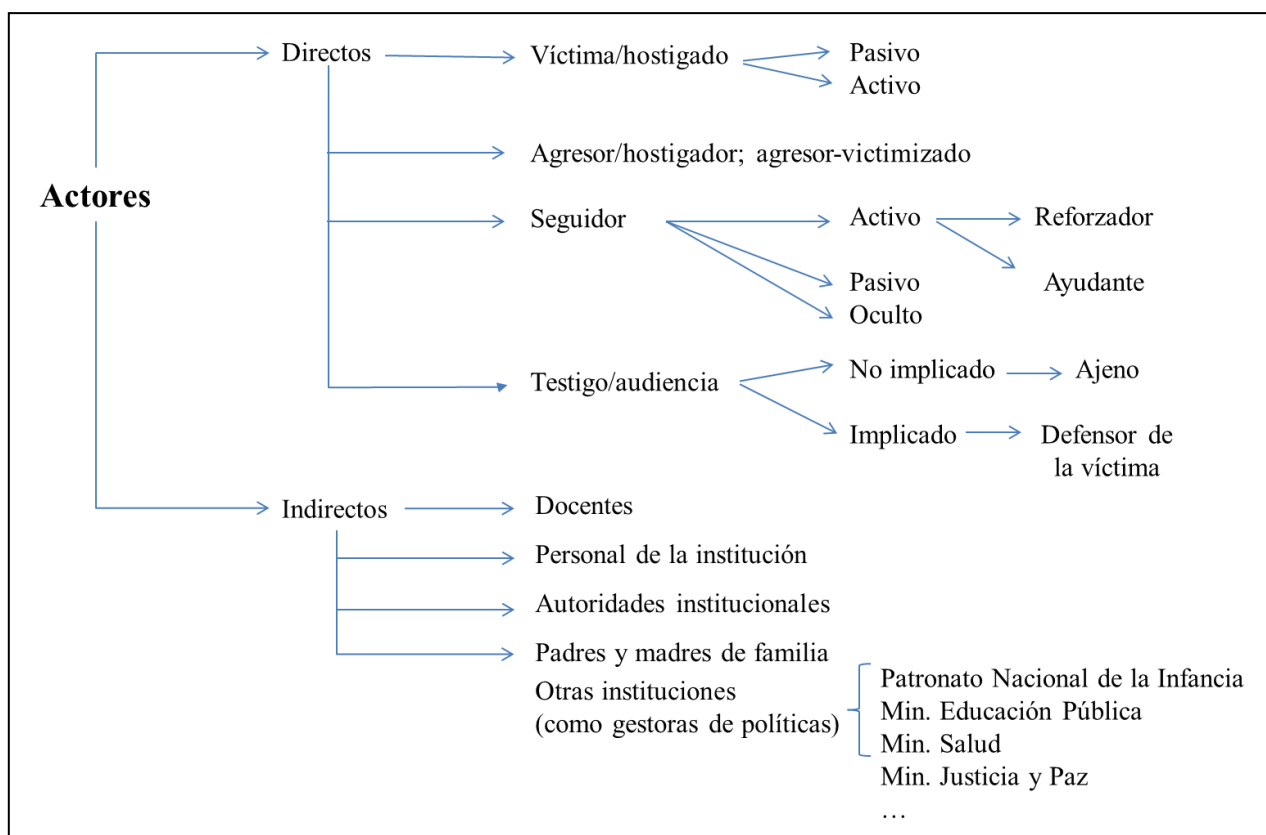
En 1996 la doctora Cristina Salmivalli y sus colaboradores presentaron el *bullying* en términos de proceso grupal, la dinámica de los roles y relaciones que rodean este fenómeno, identificando dos roles protagonistas (víctima y agresor) y, al menos, un tercer rol complementario (testigo o audiencia) asociado al grado de participación en la situación de agresión (ver figura 4).

Es fundamental señalar que en la dinámica del *bullying* **no hay roles fijos**, predeterminados. En tanto que la violencia es una forma aprendida de relación con los otros,

los roles pueden intercambiarse dependiendo de la situación y las personas involucradas<sup>69</sup>. Se asume entonces que la participación en situaciones de matoneo se inserta en un juego de roles en el que no existen relaciones interpersonales predefinidas o que no presenten posibilidades de cambio y que evidencian insuficientes habilidades alternativas a la violencia, siendo utilizado como una forma destructiva de obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores.

Además, se visibilizan otros actores involucrados, como docentes y personal de apoyo académico, padres y madres de familia y otras instituciones, lo que, en última instancia, nos involucra a todos.

**Figura 5.** Actores en el *bullying*



*Nota:* Elaboración propia con base en Craig y Pepler (2007), Ortega y Del Rey (2007) y Salmivalli y colaboradores (1996, 2012)

<sup>69</sup> Es el caso del joven que ingresa a séptimo año y es maltratado por sus compañeros por pequeño y débil y, al cabo de 2 años y gracias al desarrollo normal físico del período adolescente, es él quien asume el rol de agresor como venganza y forma de ganar estatus en un grupo en que esto se valora.

En esta ruptura con el abordaje tradicional (agresor-víctima), se ubica en primer plano al observador o testigo, el más común de los roles del *bullying*, y quien es la persona que ve un incidente de matonismo y está atrapado en el dilema de si se debe respaldar el agresor, darle apoyo a la víctima o ignorar las conductas violentas (Salmivalli, 2009, 2012). En esta línea, propone la “Paradoja del Observador” (Salmivalli & Peets, en Ortega 2010): las actitudes de la mayoría de los observadores están en contra del *bullying*, pero ante situaciones concretas de *bullying* la mayoría de los estudiantes las acepta por tres motivos principales:

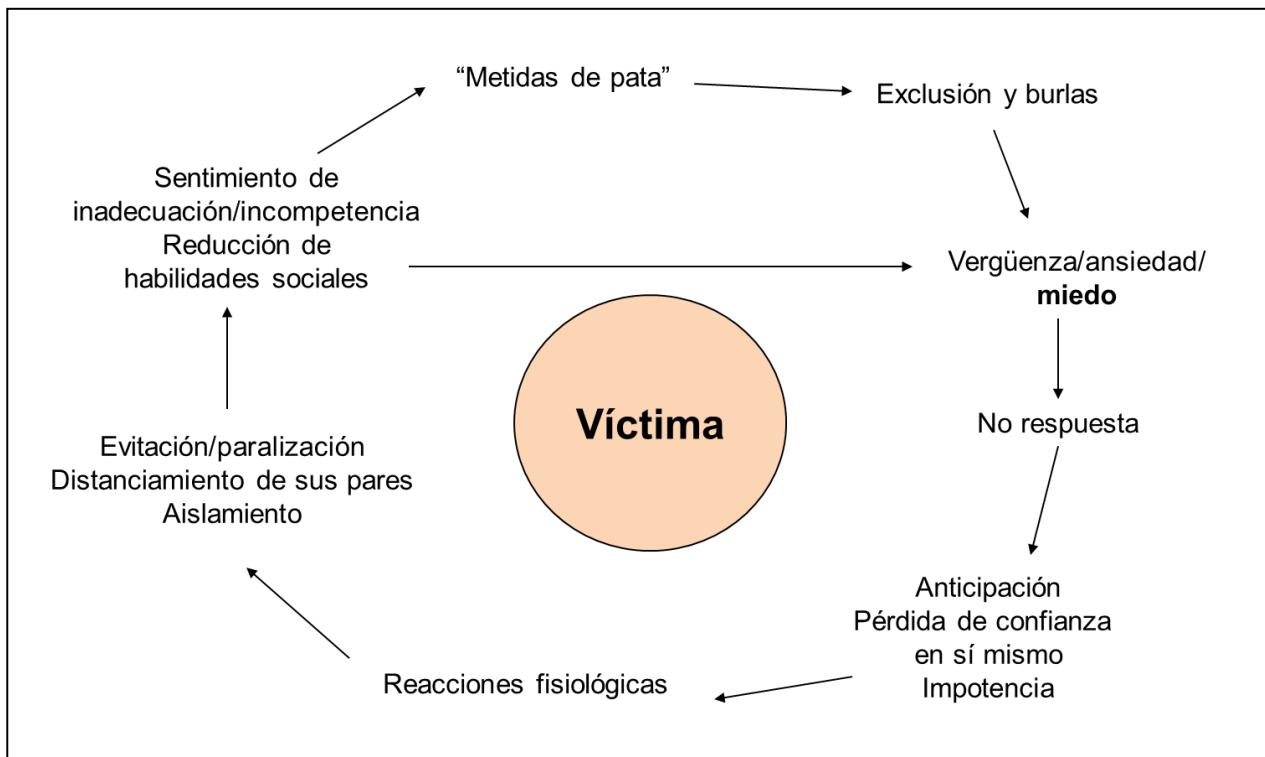
- miedo a exponerse al peligro de que les pase (autoprotección),
- temor a la pérdida de estatus en el grupo y/o el deseo de mejorar su propio estatus social pareciéndose a la persona que tiene poder,
- desconocimiento sobre cómo ayudar.

Aun cuando ponerse del lado del agresor puede ser adaptativo, se han identificado una serie de características que influyen en una mayor probabilidad de involucramiento del testigo en la defensa de otro:

- empatía (afectiva y cognitiva): compartir y comprender lo que le pasa al otro;
- autoeficacia para defenderse,
- posición social dentro del grupo,
- la relación personal con el agresor y la víctima,
- características del grupo de compañeros: normas y formas de reforzamiento positivo al agresor

Por otra parte, tal como ya se ha señalado, la víctima es cualquier persona que vive una situación violenta indiferenciada que por un efecto señal (no muestra la capacidad de responder, tiene dificultades o no sabe cómo defenderse y que no cuenta con o es escasa la ayuda de otros) es estigmatizada e identificada como objetivo, lo que incrementa su impotencia para salir de esa situación por sí misma, entrando en un círculo vicioso (ver figura 6).

**Figura 6.** Círculo vicioso de la víctima



*Nota:* Elaboración propia con base en Chau, 2013

No todos los estudiantes impulsivos o con problemas de rendimiento maltratan a sus compañeros. Quien agrede tiene una importante necesidad de sobresalir, obtener protagonismo y reconocimiento social (estatus, poder y popularidad dentro de un grupo de pares, incluyendo el refuerzo del sentido de pertenencia al grupo de copartícipes del *bullying*) e incluso compensar exclusiones o fracasos anteriores, a partir de un manejo inadecuado en las relaciones interpersonales, reproduciendo esquemas de uso de poder, dominio y miedo para ejercer control sobre otro. Incluso los agresores pueden hacerlo parecer como un juego, algo divertido pues no tienen conciencia del daño al otro (baja empatía).

### 2.3 Manifestaciones

Las conductas *bullying* pueden definirse como aquellos comportamientos agresivos de carácter físico, verbal, social, psicológico, sexual y la combinación de ellas que se realizan en

el ámbito escolar o a partir de este. Son reiteradas y sostenidas en el tiempo y se ejecutan con la intención de causar daño a alguien (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Tipos y conductas de maltrato escolar entre pares

<b>Tipo</b>	<b>Concepto</b>	<b>Ejemplos de conductas</b>
Agresión física	Es cualquier forma de conducta que pretenda atentar o amenazar la integridad física propia o de otros significativos como forma de ejercer coerción y demostrar poder y/o dominio sobre otro.	Sujetar, golpear, empujar, pellizcar, romper, dañar o robar pertenencias de otro/a.
Agresión verbal	Acciones que se valen del lenguaje, directa o indirectamente, para evidenciar poco o ningún respeto a otra persona, despreciarle o lesionar su dignidad.	Burlas, insultos, ofensas, apodos.
Agresión social o relacional	Refiere a conductas que afectan la interacción de una persona, impidiendo su expresión y participación, produciendo un vacío social en el entorno de una persona y la consiguiente pérdida o debilitamiento de vínculos de apoyo.	Difamar, ridiculizar, reírse, callar o ignorar al otro, todo en el ámbito público, aislamiento, “ninguneo” (tratarlo como si no existiera), sonidos.
Agresión psicológica	Agrupar aquellas conductas amenazantes y de intimidación que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente a la persona, buscando inducir miedo y temor. Al dañar la integridad y autoestima, se incrementan la inseguridad y la ansiedad de quien la sufre afectando el desarrollo potencial de una persona.	Intimidar, amenazar, chantajear, criticar.
Agresión sexual	Refiere a cualquier forma de conducta dirigida a obligar o inducir a alguien para que realice prácticas no deseadas de contenido sexual, se cuestione su sexualidad o se le trate como objeto sexual.	Comentarios y descripciones de contenido sexual, roces, sonidos, tocamientos, besos, caricias lascivas, violación.

*Nota:* Durán, 2015 con base en Cabezas y Monge, 2007; Chaux, 2012; Cuevas y colaboradoras, 2009; Defensor del Pueblo, 2007; Oñate y Piñuel, 2005; Piñuel y Oñate, 2007; Román y Murillo, 2011.

Los apodos y las agresiones verbales tienden a utilizarse de manera generalizada como forma de juego y, a menudo, una situación de violencia es consecuencia de bromas que se escapan del control de las personas involucradas. Los límites entre el juego y la agresión

tienden a diluirse, dificultándose el establecimiento de las diferencias y los límites entre ambos. Hay evidencia de que el grado de maltrato asciende de broma a burla, luego ridiculizar, insultar, ofender y humillar, logrando algún tipo de estigmatización hacia alguien, y de daños y abusos materiales y físicos a coacciones.

Por otra parte múltiples investigaciones evidencian que las manifestaciones del matoneo tienden a diferenciarse según la edad del estudiantado, encontrándose los índices más altos en las edades cercanas a los 12 años (6º-7º grado), siendo el paso de la escolaridad primaria a la secundaria el período en el que se presenta mayor frecuencia de casos (entre 11 y 14 años), frecuencia que a partir de entonces va disminuyendo.

Además se han encontrado evidencias de menor cantidad de víctimas de *bullying* en secundaria que en primaria pero en la secundaria hay mayor utilización del maltrato relacional e indirecto, persecución psicológica y otras formas indirectas de maltrato.

Sin embargo, siguiendo a Chaux (2012) debe considerarse la posibilidad de que no sea una disminución real, sino más bien que el matoneo se focalice en algunas personas, probablemente en los que los agresores perciben como los más vulnerables. Es decir “en secundaria hay menos víctimas porque son menos los que reciben la intimidación. En cambio, en primaria la intimidación puede ser muy indiscriminada, contra muchos” (p. 135).

También hay que considerar son las transformaciones sociocognitivas, psicológicas y, especialmente, físicas de los adolescentes en este período, que pueden hacer que las respuestas ante la agresión varíen (cambio de rol: pasar de víctima a agresor-victimizado, por ejemplo). También deben considerarse los cambios tanto en las habilidades sociales y la experiencia como en las actividades sociales y las exigencias académicas asociadas a las etapas y entornos educativos de la escuela (11 años), etapa colegial inicial (13 años de edad) y etapa colegial media (15 años) (Craig et al., 2009), así como la gran relevancia del grupo de pares en la construcción de la identidad adolescente.

#### 2.4. Efectos

Según Mc Donald (2013) las dimensiones del impacto de la violencia en general son diferentes según el tipo de situación (ocasional, reiterado, sistemático) y de daño (físico, psicológico, social, patrimonial), la presencia de efectos inmediatos o tardíos, directos e

indirectos; la afectación colateral (testigos por ejemplo) y generacional. La gravedad depende del impacto de la violencia (intensidad y tipo de evento) que en edades tempranas puede ser:

- Biológico: estrés negativo, problemas de salud a largo plazo.
- Psicológico: construcción de identidad, autoestima, identificación de conductas de riesgo en la adolescencia (embarazos tempranos, tabaquismo, alcohol, drogas, trastornos alimentarios e ideación suicida). Reproducción de violencia en edad adulta y tolerancia hacia ella.
- Social: callejización, bajo rendimiento escolar, pobre inserción y éxito laboral, relación entre violencia y pobreza.

En congruencia con este planteamiento, el matoneo daña el buen desarrollo y el equilibrio emocional, intelectual y social de las personas implicadas: agresores, víctimas y testigos:

- Al atentar contra la dignidad y los derechos fundamentales de la persona que lo sufre se genera un proceso de indefensión que va minando su resistencia y afectando significativamente todos los órdenes de su vida (académico, afectivo-emocional, social, familiar). Vive emociones de inseguridad, desprotección, vergüenza, miedo soledad, tristeza y rechazo que propician la sensación de impotencia y el distanciamiento de sus pares, generando un círculo vicioso que les expone aún más a este tipo de situaciones (figuras 6 y 7).

Además se genera mayor riesgo de problemas a largo plazo como ansiedad, baja autoestima, desmotivación académica y deserción; problemas que pueden traducirse en depresión, trastornos alimenticios, *bullycidio* y venganza violenta.

- Quien agrede recibe algún tipo de recompensa, generalmente en términos de poder o estatus y popularidad dentro de un grupo de pares pero puede generar problemas de rendimiento académico y afectar su desarrollo sociomoral propiciando la reproducción de esta forma de interacción en otros ámbitos (pareja, familia, trabajo, por ejemplo);
- Para los testigos genera enojo, temor de que les pueda pasar a ellos, tristeza, inseguridad y desconfianza. Por otro lado hay reacciones de diversión o indiferencia (“no siento nada”, “no es conmigo”)
- La inseguridad y desconfianza en la institución educativa provocan un clima de temor, miedo y falta de respeto que impacta el aprendizaje, generando pérdida de credibilidad institucional

**Figura 7.** El miedo como eje de la dinámica *bullying* y algunas reacciones.



*Nota.* Elaboración propia

## 2.5. ¿Por qué sucede? Algunas consideraciones

Se puede señalar que, en tanto fenómeno social de reacción proactiva, el *bullying* no tiene una causa precisa, una explicación identificada por los actores directos, sino que el grado de vulnerabilidad tanto individual como social de un estudiante está mediado por *factores de riesgo, factores de protección y características probables de vulnerabilidad*, más que de perfiles o expectativas.

La combinación de dimensiones de nuestra propuesta de abordaje (figura 1) permite identificar, por ejemplo, que hay componentes culturales como mitos y creencias asociadas a la violencia y género que inciden en la identificación y abordaje de las situaciones de *bullying*. Por esto se propone considerar los factores de riesgo y protección desde seis dimensiones,



considerando en particular elementos socioculturales que inciden en la actuación frente a esta problemática.

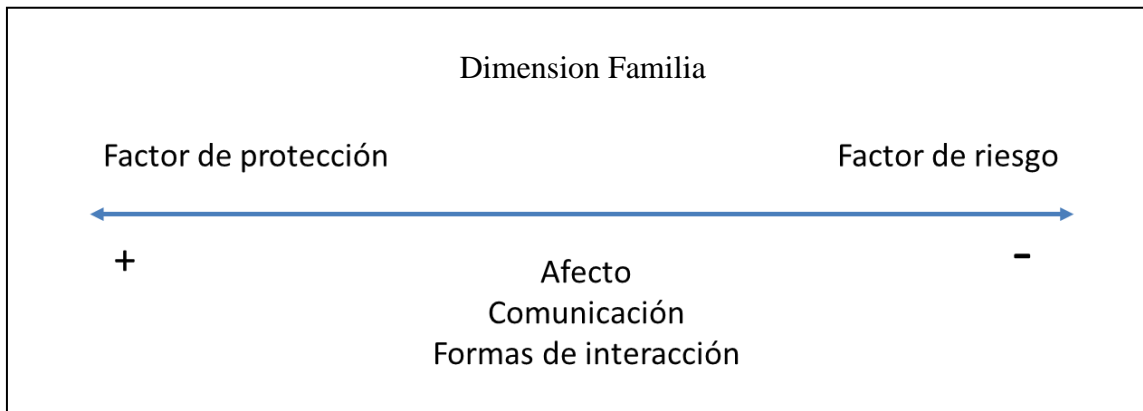
### 2.5.1 Factores de riesgo y factores de protección

Los *factores de riesgo* son aquellos que aumentan la probabilidad de que la persona sufra de *bullying*, teniendo más posibilidades de desarrollar problemas frente a la adversidad. Estos factores no causan necesariamente en sí mismos dificultades. Pueden mencionarse género, edad, falta de empatía, apariencia física (color, sobrepeso, tamaño), situación familiar (conflictos), disciplina parental (permisividad de los padres, falta de una adecuada enseñanza de los límites), grupo de amigos (exclusión social o sentimiento de exclusión), exposición a la violencia a través de los medios de comunicación y tecnológicos, ambiente escolar tolerante a la agresión, entre otros.

Los *factores de protección* disminuyen la probabilidad de que la persona sufra de *bullying*, evitando que desarrolle problemas incluso en condiciones adversas. Serrano (2006, p. 195) señala que “son factores que fomentan la seguridad mental y la resistencia entre los estudiantes y suprimen los efectos de los factores estresantes” Por ejemplo modelos sociales positivos y solidarios; una relación familiar afectiva cálida, que brinde cuidado atento y disciplina consistente; recursos de apoyo familiares, de adultos o amigos; contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos; colaboración entre la familia y la escuela; alta autoestima y capacidad intelectual.

En ambos casos estos factores pueden ser individuales, familiares, escolares o institucionales, comunitario y socioculturales y pueden considerarse en una misma dimensión, como un continuum en la que en un extremo se puede situar un factor de riesgo y en el otro uno de protección (Serrano, 2006) (ver figura78 y tabla 2)

**Figura 7.** Ejemplo de dimensión como continuun entre factor de riesgo y de protección



*Nota.* Elaboración propia

En este caso debe entenderse que la comunicación en la familia, por ejemplo, puede ser un factor de protección cuando es clara, constante, enriquecedora, afectuosa, genuina, mientras que puede constituirse en factor de riesgo ante su ausencia o pobreza, cuando el tipo y forma son negativas, descalificantes, agresivas.

**Tabla 2.** Algunos factores de protección y factores de riesgo por dimensiones

<b>Dimensión</b>	<b>Factor de protección</b>	<b>Factor de riesgo</b>
<b>Individual</b> Incluye historia personal y características biopsicosociales.	Autoestima Asertividad Recursos de apoyo Manejo de emociones	Edad Género Salud: capacidades disminuidas, limitaciones funcionales y/o neurológicas. Apariencia física: sobrepeso Inseguridad Introversión/timidez Falta de empatía Pobre control de impulsos Trastornos de conducta Escasas habilidades sociales Indicadores de estrés
<b>Grupal</b> Se refiere a aspectos de la relación con el otro u otros.	Pertenencia a un grupo/s de amigos: edad, preferencias, manejo del tiempo libre y recreación, normas compartidas Entorno de la relación Duración de la amistad	Sin pertenencia a un grupo Sin amigos Amigos de mayor edad Iguales abusivos Uso de alcohol y/o drogas Actividad sexual

	Popularidad	Tensión que se genera entre los miembros de un grupo entre el poder y la necesidad de afiliación Obtención de reconocimiento de pares en forma inadecuada por sus conductas violentas Exclusión social o sentimiento de exclusión
Institucional	Tipo de institución educativa. Cultura organizacional y estructura institucional. Clima del aula Tamaño del grupo de estudiantes en el aula Caracterización docente y métodos pedagógicos.  Promoción de convivencia escolar Formas de enfrentamiento y resolución de conflictos, situaciones de violencia en general y de <i>bullying</i> en específico. Normativa clara y conocida, basada en acciones formativas Procedimiento claro y conocido Relación centro educativo-familia.	Ambiente sin contención y hostil Tolerancia a la agresión e impunidad Tendencia a minimizar la violencia Pasividad Ausencia de atención adecuada. Impunidad Carencia y/o desconocimiento de normativa interna. Importancia a la sanción como castigo, medida represiva. Prácticas disciplinarias consideradas como injustas
Familiar	Relación de pareja y manejo de conflictos Estabilidad de la familia Apego entre padre, madre e hijo/s Sistema de interacción familiar Estilo parental (patrones de crianza y disciplina parental, cuidado y afecto) Comunicación	Conflictos familiares Violencia intrafamiliar Nivel educativo de padre y madre Bajos niveles de afecto/apoyo Trato agresivo: modelos violentos (prácticas familiares coercitivas con intimidación sobre los hijos) Antecedente familiar de suicidio Orfandad
Comunitario Es el contexto social inmediato.	Entorno en general: áreas de recreo, deporte y cultura, aseo e higiene. Grupos comunales organizados.	Soporte y capital social medio/bajo Entornos violentos, acceso a alcohol, drogas, armas, juegos violentos Tasa de violencia, suicidio, adicciones, accidentes Cambios frecuentes de residencia.

		Ser migrante, desplazado o refugiado
Sociocultural	Modelos sociales positivos y solidarios  Características socioeconómicas	Contexto posibilitador: - desigualdad, desempleo, pobreza - legitimación de la violencia a nivel social, - mitos, creencias y estereotipos (banalización de los actos violentos, desensibilización y asunción como lo “normal”), - impunidad  Exposición a la violencia en medios de comunicación y a través de medios tecnológicos (juegos, internet).

*Nota.* Elaboración propia con base en datos de investigación.

### 2.5.2 ¡Cuidado! ¿Qué cree la gente en relación al matoneo y cuál es la realidad?

Hay una importante tendencia a trivializar los hechos brindando diferentes justificaciones del tipo “es normal”, “eso siempre pasa”, “siempre ha existido y creo que siempre existirá”, “tiene que aprender a defenderse”, “ya está grande y puede defenderse”, todo lo cual tiene un fuerte impacto en la situación de *bullying*, especialmente las posibilidades de la víctima de romper con ella.

Por esto se presentan algunos de los mitos y creencias más comunes respecto al *bullying* y algunos datos al respecto.

**Tabla 3.** Algunos mitos y creencias sobre el *bullying*/Maltrato Escolar entre Pares (MEeP)

<b>Mito/creencia</b>	<b>Realidad</b>
<p>El MEeP es parte de la naturaleza humana, forma parte del crecimiento.</p> <p>El MEeP forma carácter, prepara para las dificultades de la vida porque cada quien debe aprender a defenderse, “librando sus propias batallas”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como señala Ortega (2001) el matoneo es un fenómeno fundamentalmente cultural en el que el comportamiento agresivo no tiene justificación biológica porque la actuación de los actores no busca un beneficio de mantenimiento de la vida o de lucha por la supervivencia, sino que son acciones injustificadas. Quienes creen esto probablemente no hacen nada para detenerlo, lo que da “luz verde” a los agresores para seguir maltratando.</li> <li>• ¡Al contrario! El MEeP genera vulnerabilidades intra e interpersonales tanto en la víctima como en el agresor (círculo vicioso) que limitan el enfrentamiento con la vida, por ejemplo mayor inseguridad y vulnerabilidad para el enfrentamiento de diferentes problemas.</li> </ul>
<p>No es nada... El MEeP es solo una broma inofensiva, no hace realmente daño</p> <p>Los niños y niñas son así. Los niños y las niñas son intrínsecamente inocentes.</p> <p>Quien agrede no mide las consecuencias (es un niño, niña o adolescente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se debe confundir con ningún tipo de broma, aunque los agresores afirmen que se trata de ellas. Se produce con placer manifiesto (intencionalidad de la agresión proactiva). El agresor disfruta con la sumisión y el dolor de la víctima débil.</li> <li>• La agresión es proactiva con una clara intención de daño.</li> </ul>
<p>Existe un perfil de personalidad característico de las agresoras o agresores</p> <p>El agresor/a o agresores proceden de poblaciones social o culturalmente deprimidas.</p> <p>El agresor/a o agresores es/son estudiantes problemáticos que tienen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un fenómeno social en que hay un juego de roles.</li> <li>• Se deben considerar factores de riesgo y características probables de vulnerabilidad (tendencias sujetas al cambio), más que de características fijas establecidas en perfiles.</li> <li>• El MEeP es un problema generalizado que trasciende niveles socioeconómicos o culturales</li> <li>• Algunos agresores tienen familias estables y alta autoestima que se fortalece al maltratar a otros por un tema de poder y su desequilibrio a favor.</li> </ul>

<p>padres despreocupados o tienen baja autoestima</p> <p>El MEeP es cosa de varones, no de mujeres.</p> <p>El agresor/a tiene un montón de amigos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El MEeP directo (físico especialmente) es más frecuente entre varones; indirecto (verbal y social) es igual o mayor entre mujeres.</li> <li>• El agresor generalmente cuenta con una red social bien desarrollada, tiene seguidores que lo admiran o le apoyan aunque normalmente lo hacen por temor y no por amistad. Amigos de verdad, que no le teman, tiene muy pocos</li> </ul>
<p>Generalmente es culpa de la víctima.</p> <p>Hay personas que buscan que el <i>bully</i> se meta con ellos: se visten y actúan de tal manera que lo atraen</p> <p>Se lo merecía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Error básico de atribución: se pretende encontrar en la víctima la responsabilidad última del maltrato recibido y con ello la evidencia de que las conductas de <i>bullying</i> tienen alguna justificación.</li> <li>• Nadie pide, aprecia o se merece que lo intimiden o agredan de ninguna forma.</li> <li>• La agresión tiende a dirigirse hacia quien es diferente en algún sentido, es una muestra de intolerancia. Y todos somos diferentes, no justifica de ninguna manera el matoneo.</li> </ul>
<p>Las víctimas normalmente pueden solucionarlo por su cuenta.</p> <p>Lo más efectivo es “darle más duro” y “verá que no lo vuelve a hacer”.</p> <p>Si a alguien lo matonean siempre, sabrá cómo manejar la situación o al menos no le importará pues se habrá acostumbrado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En tanto agresión proactiva, el MEeP genera mucha confusión e incertidumbre en la víctima puesto que no sabe a qué responde la agresión .Dado que hay un desequilibrio de poder de base, las víctimas no cuentan con los recursos para resolver la situación (indefensión de la víctima y miedo que incrementa la dificultad de actuar, que pueden transformarse en indefensión aprendida)</li> <li>• Se presentan diferentes alternativas de reacción: agresión, evitación, ignorar o aceptar la situación, o tratar de resolverla (asertividad). Las víctimas que reaccionan agresivamente empeoran la situación porque generalmente los agresores son más y más fuertes (desequilibrio de poder) y tienden a responder.</li> <li>• Nadie se acostumbra al maltrato ni el tiempo no cura sus efectos pues es, por definición, doloroso y muchas veces traumático y lo sigue siendo aún transcurrido mucho tiempo.</li> </ul>

<p>Simplemente se debe soportar, acostumbrarse.</p> <p>Los agresores desaparecen si se les ignora</p> <p>La victima va olvidando lo que le hicieron a medida que crece, y con el tiempo se vuelve fuerte.</p> <p>Los que se quejan son unos llorones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La exposición a la violencia puede causar daño físico, mental y emocional con efectos en el corto, mediano y largo plazo; produce no solo lesiones y muertes, sino que deteriora el entramado de relaciones sociales de solidaridad y cooperación fundamentales para el ejercicio de la convivencia.</li> <li>• Los agresores esperan alguna reacción de la víctima, si no la obtienen probablemente volverán a intentarlo.</li> <li>• Las víctimas de <i>bullying</i> suelen no hablar de su situación porque temen represalias por parte de los agresores o imaginan que al explicitar su condición serán aún más rechazadas o aisladas. Suelen tener miedo de aparecer como débiles e incapaces de resolver sus problemas por sí mismas.</li> <li>• Quien denuncia realiza un acto de valentía y ejercen su derecho a ser respetado y no sufror de agresión.</li> </ul>
<p>Los observadores no pueden hacer nada</p> <p>Decirle a un adulto es cosa de “sapos”</p> <p>Reportar a los agresores solo hace más grande el problema porque la intervención de los adultos resulta peor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El MEeP es un fenómeno grupal en tanto involucra no solo al agresor y a la víctima, sino también a todos los testigos, quienes, dependiendo del rol que cumplan, pueden hacer que la intimidación se frene, se mantenga o se empeore (reforzamiento de conductas, complicidad)</li> <li>• Dentro de los roles frente al MEeP hay dos tipos de testigos: el reforzador que ríe, alienta, aprueba la agresión y el observador pasivo. Este último es especialmente importante para detener la situación de agresión.</li> <li>• Quien denuncia realiza un acto valiente y responsable al tomar la decisión de no permitir que dañen a alguien. No es ser un “acusetas”</li> <li>• Hay temor a informar porque no hay manejos adecuados de la situación por desconocimiento, poca credibilidad, búsqueda de pruebas</li> <li>• Baja destreza de los adultos para solucionar problemas y deficiencias en los canales de</li> </ul>

	<p>comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en su identificación</li> <li>• Incrementa el riesgo de victimización secundaria o revictimización</li> <li>• Poca intervención de profesores en incidentes de agresión entre pares.</li> </ul>
<p>Es un tema privado, no es asunto de la institución educativa.</p> <p>Aquí eso no pasa. En nuestro centro educativo no hay maltrato Es solo un caso aislado.</p> <p>Lo mejor es ocultarlo/manejarlo con discreción e internamente para no dañar la imagen del colegio.</p> <p>Hay pocos estudiantes afectados en mi institución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La institución educativa debe ser un lugar seguro para el estudiantado</li> <li>• La calidad del clima educacional y social de las escuelas y, especialmente en el aula, influyen significativamente sobre el <i>bullying</i> (Serrano, p. 166)</li> <li>• Hay <i>bullying</i> en instituciones educativas costarricenses. Hay instituciones en las que se logra detectar en manifestaciones tempranas, antes de que llegue a constituirse en <i>bullying</i>.</li> <li>• El 80% de los casos sucede sin que los adultos se den cuenta (Chaux, 2012)</li> <li>• El ocultamiento, la negación o la falta de atención sobre las conductas <i>bullying</i> en las instituciones educativas se asocia con una “cultura del silencio” (Cabezas, 2007; Gómez et al, 2007; Magendzo &amp; Toledo, 2007; Trautmann, 2008) refiriéndose a los elementos contextuales que sustentan la asunción de que es un proceso “normal” o “propio de las etapas de desarrollo humano”, necesario para la construcción de la identidad social al ser parte de aprendizaje de la interacción. Puede considerarse además como una conducta acorde con la cultura del “poder del más fuerte”: se suma a la confusión entre asertividad y agresividad como criterio de éxito en el nuevo contexto social.</li> <li>• Cabezas y Monge (2007) señalan las conductas <i>bullying</i> se dan en presencia de otros, quienes permanecen al margen de la situación, y que estas conductas no son castigadas, fomentándose dentro de los centros educativos, socavando la autoestima y rendimiento de quienes las padecen.</li> <li>• La impunidad del/los agresores potencia la inseguridad y el temor en el ámbito escolar,</li> </ul>



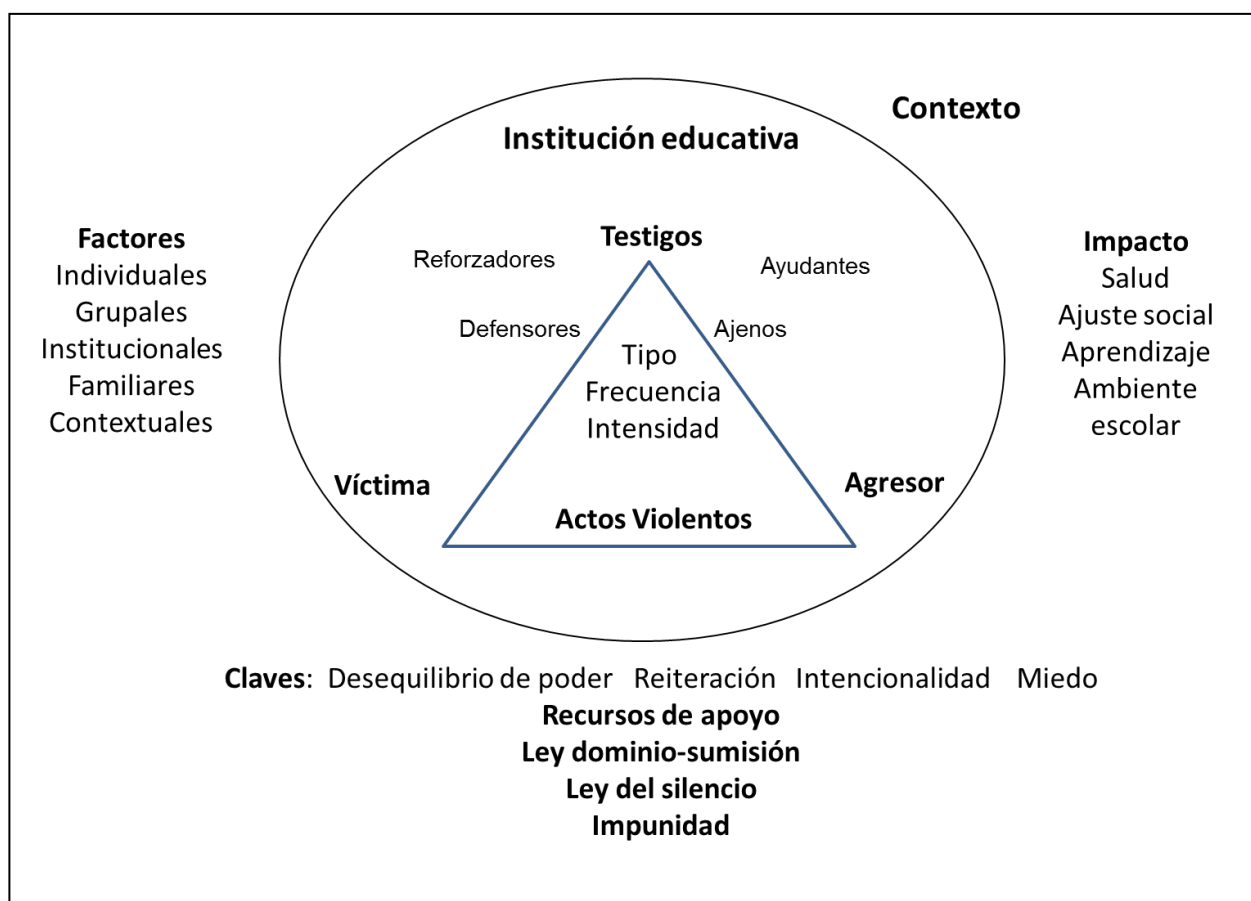
<p>La mayor incidencia de MEeP o <i>bullying</i> se da en los centros educativos públicos.</p>	<p>además de escepticismo y falta de credibilidad hacia la institución y los adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El MEeP tiene efectos negativos en los desempeños de los estudiantes, independientemente del papel que se asuma en las situaciones de maltrato (agresor, víctima, seguidor o testigo).</li> <li>• Según Magendzo y Toledo (2007) la incorporación cada vez más temprana a centros de educación, prolonga el período de institucionalización y con este la exposición a situaciones de <i>bullying</i>.</li> <li>• Las investigaciones muestran que el MEeP es un problema multicausal, grave y generalizado, independientemente de los países, del tamaño de los centros educativos, de su ubicación en el área rural o en la ciudad, de si existe una diversidad de culturas o sólo una.</li> <li>• Se ha identificado que es similar en cuanto a cantidad pero hay variaciones en manifestaciones, recursos institucionales de apoyo y acciones correctivas.</li> <li>• Una interrogante importante es: ¿qué tanto se puede llamar la atención y tomar medidas correctivas en instituciones privadas? ¿Cuál es el umbral de tolerancia?</li> </ul>
<p>Los profesores saben cómo manejar estas situaciones, es parte de su trabajo.</p> <p>La mediación de conflictos es la panacea para solucionar la situación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El personal de la institución no está suficientemente preparado para atender este tipo de situaciones.</li> <li>• No se identifica claramente qué es y qué no es <i>bullying</i></li> <li>• La mediación es adecuada para el manejo de conflictos pues el equilibrio se puede restaurar y el tercero puede mantener su neutralidad. El MEeP, en cuanto proceso, ha trascendido ese momento y no permite cumplir con esos criterios, por lo que debe enfrentarse diferente para no potenciar la agresión.</li> </ul>

*Nota:* elaboración propia con base en Cabezas, 2007; Cabezas y Monge, 2007; Chaux, 2012; Gómez et al, 2007; Magendzo y Toledo, 2007; Mejía, 2001; Ortega, 2001; Serrano, 2008; Trautmann, 2008.

## 2.6. ¿Cómo identificar casos de *bullying*?

Partiendo de que no hay recetas para abordar y atender esta seria problemática escolar, es posible identificar elementos que posibilitan la identificación y la diferenciación de las manifestaciones con respecto a otras formas de violencia escolar desde nuestra comprensión del problema (ver figura 8).

**Figura 8.** Modelo comprensivo del *bullying*. Abordaje ecológico



*Nota.* Elaboración propia con base en datos de investigación.

Consideraciones previas:

- El matoneo varía de una situación a otra y de una persona a otra
- Depende del lugar que ocupa la persona en el grupo de compañeros
- Puede presentar múltiples formas y mezclas de estas
- Se puede infligir con el mero lenguaje corporal

- Puede ser tan sutil como una mueca de desprecio o un guiño
- Puede ser tan obvia como un moretón, una nariz sangrando o un golpe en los genitales.
- Es necesario ver la sutil frontera entre una broma y molestar a otro o a otros, y las conductas de matoneo
- Hay que desarrollar habilidades de observación aguda
- Varía con el grado de estrés personal que exista, es decir hay un elemento de subjetividad que considerar.
- La intensidad y la gravedad del daño dependen de la vulnerabilidad de las personas agredidas
- Es importante evitar la exigencia de daños clínicos en la víctima como criterio para diagnosticar la existencia de un cuadro de *bullying* o matoneo pues
  - o focaliza la atención en formas de maltrato psicológica y relacional, restando importancia a la agresión física y verbal,
  - o propicia la victimización secundaria o revictimización al imputar a la víctima del hostigamiento de los rasgos y características que le hacen ser percibido como merecedor y responsable del maltrato que se le inflige (difícil, insociable, depresivo, que presenta necesidades educativas especiales y le falta asertividad, entre otros) (Piñuel & Oñate, 2008).

La identificación de casos de matoneo o *bullying* requiere de al menos siete de los siguientes criterios (Carozzo, 2012; Chaux, 2012; Olweus, 2006, Oñate y Piñuel, 2007; Ortega, 2010; Ortega y Del Rey, 2007; Piñuel y Oñate, 2007, 2008):

#### Lista de chequeo (Durán, 2015)

1. Se presenta en el contexto educativo o a partir de este
2. El agresor/es y víctima/s son estudiantes
3. La mayoría de las veces es la misma persona agrediendo a otra, que también es la misma
4. Existen una o más conductas *bullying* (físico, verbal, social o relacional, psicológico y sexual o combinación de formas)
5. Estas conductas son repetitivas y sistemáticas en el entorno educativo

6. No es necesario que exista un conflicto previo entre las partes para que se presente el maltrato. En tanto agresión proactiva tiende a carecer de provocación.
7. El grado de intensidad del maltrato varía y tiende a incrementarse, aunque todas son el igualmente dañinas y corrosivas para quién las sufre.
8. Hay algún tipo de desigualdad o desequilibrio entre las partes (por ejemplo física, psicológica o numérica -los agresores actúan en grupo-)
9. Existe la intención del/los agresores de hacer daño o de reafirmar su poder frente a la víctima y ante el grupo de compañeros.
10. La situación genera recompensas en los agresores. Pueden ser de carácter social (tener poder físico, psicológico o social sobre la víctima, mayor unión con los copartícipes de la agresión, estatus en el grupo por ser agresivo, entre otros), patrimoniales (recibir dinero u objetos) y/o académicas (por ejemplo obtener trabajos para el colegio).
11. Es vivido por la víctima como una experiencia prolongada y reiterativa, y la expectativa es de repetición interminable.
12. La duración del maltrato provoca desgaste emocional e indefensión en la víctima (miedo, ansiedad y/o tristeza), que progresivamente van a ir minando su resistencia (al propiciar reacciones típicas del Síndrome de Estrés Postraumático).
13. Hay afectación en diferentes ámbitos de la vida de la víctima (académico, afectivo-emocional, social, familiar).
14. La repetición de las conductas de maltrato generan algún tipo de malestar en los testigos (enojo, miedo o temor, desconfianza, ansiedad, impotencia, por ejemplo).

#### Un caso mediático para ejemplificar

Según la sentencia 59-2014-IV y las notas publicadas en medios de comunicación nacionales, el Tribunal Contencioso Administrativo de San José dio por probado que una joven de 12 años que cursaba séptimo año en 2012 en un colegio guanacasteco, fue víctima de un ciclo de violencia perpetrado por compañeros, que inició con frases ofensivas, hurtos, golpes y llegó hasta la violencia sexual, sin que el personal docente y administrativo del centro educativo atendiera el problema oportunamente aun cuando conocían de la situación desde

marzo de ese año cuando la madre de la adolescente presentó la primera denuncia ante autoridades del colegio, sin que fueran atendidas.

El 7 de junio, luego de otra denuncia, se acordó cambiar de sección a la joven, pero fue trasladada a un grupo en donde había mayor cantidad de varones, repitentes y de mayor edad, lo que agravó la situación. En octubre, el día 2, se informa a la directora y la orientadora que la joven estaba siendo violada fuera del colegio y, aunque se trasladan al lugar indicado, no se encontró a nadie; el día 3 de octubre la familia de la joven presenta otra denuncia ante el colegio porque un estudiante sigue molestando a la muchacha, que ese estudiante y otro (de otra sección), aparentemente novio de la joven, se la llevaban a una playa cercana. Las acciones que la directora tomó fue poner a prueba por ocho días al estudiante y la orden de que cortara toda relación con la afectada.

Días después, el 8 de octubre, la estudiante fue atendida en la Clínica del lugar y remitida al Hospital principal, en donde fue valorada en Psiquiatría dos meses después, siendo diagnosticada como víctima de *bullying*. En enero 2013 la familia presenta una denuncia penal por violación, y en febrero del mismo año se reitera el diagnóstico de *bullying* y se incluye depresión reactiva e introversión, para lo cual se le médica. Dos meses después, en marzo, se le da de alta en Psiquiatría. En febrero la joven inicia el curso lectivo en otro colegio.

Ante las denuncias de la menor, una testigo “relata que el consejo de la orientadora del centro educativo... era que tenía de “avivarse” y que ella ya estaba grande, que ya podía defenderse” (TCACH, 2014, p.32), mientras que para la directora “Este caso no fue *bullying*. Las malas caras entre estudiantes es una situación que se vive en cualquier institución. El problema de esta chiquita es más psicológico, pero viene desde la infancia... Son una familia problemática... Ella fue malagradecida... El problema de la niña era de adaptación: en un año estuvo en 3 secciones diferentes... significa que si se le escuchó... (y) pasó el año” (La Nación; Teletica Canal 7).

Los estudiantes agresores enfrentaron un proceso penal juvenil, recomendándose “someterlos a atención psicológica por los daños que causaron a su compañera” y el Estado fue condenado al pago de todos los gastos por atención psicológica de la menor y costos de traslado del colegio (La Nación, 9 de agosto 2014).

Las autoridades del MEP indicaron desconocer la situación.

**Tabla 4.** Criterios de identificación del *bullying* en un caso en Guanacaste

Criterio	Evidencia
1. Se presenta en el contexto educativo o a partir de este	Los agresores y la víctima son estudiantes de séptimo año del mismo colegio.
2. El agresor/es y víctima/s son estudiantes	
3. La mayoría de las veces es la misma persona agrediendo a otra, que también es la misma	Se identifica a al menos 3 compañeros estudiantes, varones de edades mayores que la de ella, sin especificar, que repetían el 7° año en la institución mencionada; además se menciona a dos compañeras que en un período del año le robaban el dinero que portaba.
4. Existen una o más conductas <i>bullying</i> (físico, verbal, social o relacional, psicológico y sexual o combinación de formas)	Existen varias conductas de maltrato o combinación de formas, repetitivas y sistemáticas de tipo verbal, físico social, psicológico y sexual en el período de un ciclo lectivo completo (febrero a diciembre 2012). El grado de intensidad del maltrato varía y se incrementa, pasando de acciones leves a moderadas y graves.
5. Estas conductas son repetitivas y sistemáticas en el entorno educativo	
6. No es necesario que exista un conflicto previo entre las partes para que se presente el maltrato. En tanto agresión proactiva tiende a carecer de provocación.	No se evidencia un conflicto previo entre las partes, por lo que el maltrato carece de provocación. En tanto agresión proactiva genera mucha confusión e incertidumbre en la víctima puesto que no sabe a qué responde la agresión.
7. El grado de intensidad del maltrato varía y tiende a incrementarse, aunque todas las conductas <i>bullying</i> son igualmente dañinas y corrosivas para quién las sufre.	El daño a la víctima se incrementa al no ser ayudada ni comprendida a pesar de las denuncias que se presentan ante el colegio. La trivialización de los hechos y la impunidad evidenciada son factores que juegan a favor de los agresores.
8. Hay algún tipo de desigualdad o desequilibrio entre las partes (por ejemplo física, psicológica o numérica)	Se identifican al menos tres agresores de mayor edad que la víctima y varones
9. Existe la intención del/los agresores de hacer daño o de reafirmar su poder frente a la víctima y ante el grupo de compañeros.	Se comprueba que si hay intención de daño.
10. La situación genera recompensas en los agresores	Se identificaron acciones que generaron recompensas sociales y patrimoniales.

11. Es vivido por la víctima como una experiencia prolongada y reiterativa, y la expectativa es de repetición interminable	Las situaciones de agresión se presentan el período académico de febrero a diciembre 2012. La reiteración de conductas <i>bullying</i> y la expectativa de repetición generan a la víctima miedo, ansiedad y depresión reactiva (como síntomas de estrés postraumático), además de desgaste emocional e incremento en la indefensión (que pueden transformarse en indefensión aprendida) pues su resistencia se ha ido minando progresivamente. A esto se suma el aislamiento social que la expone aún más (ciclo vicioso de la víctima del <i>bullying</i> ), todo lo cual genera afectación en diferentes ámbitos de la vida de la joven (académico, afectivo-emocional, social, familiar).
12. La duración del maltrato provoca desgaste emocional e indefensión en la víctima, que progresivamente van a ir minando su resistencia.	
13. Hay afectación en diferentes ámbitos de la vida de la víctima (académico, afectivo-emocional, social, familiar).	
14. La repetición de las conductas de maltrato generan algún tipo de malestar en los testigos (enojo, miedo o temor, desconfianza, ansiedad, impotencia, por ejemplo).	Las referencias de los testigos demuestran este malestar

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos de la sentencia TCACH 59-2014-IV

### 3. Situación actual en Costa Rica.

#### 3.1 ¿Hay *bullying* en Costa Rica?

Si, y es una situación en incremento: hay datos particulares en los que se evidencia (ver tabla 5) y se conocen casos que se identifican como tales.

**Tabla 5.** Comparación de datos de actores en diferentes estudios

	Craig y otros, 2005 40 países N= 202,056	Chaux y otros, 2005 Bogotá, Colombia N=53,316	Romera y otros, 2008 Managua, Nicaragua N=3042	Cabezas, 2007 GAM, CR N=371	Lentini y otras, 2012 CR N=801	Durán, 2013 Cartago, CR N=515
Agresores	11%	22%	6%	19%	9%	14%
Víctimas	13%	15%	25%	33%	39%	28%
Testigos		57%				61%

*Nota:* Elaboración propia con base en datos de Cabezas (2007), Chaux y colaboradores (2007), Craig y colaboradores (2005); Lentini y colaboradoras (2012), Romera y colaboradoras (2008) y datos propios.

Según las estadísticas del Ministerio de Educación Pública (Solís, 2013, Contraloría de Derechos Estudiantiles, 2014) las denuncias por violencia escolar pasaron de 1331 en el 2008 a 4472 en el 2012; de las denuncias presentadas en el 2012, 57 fueron por matonismo y en el 2013 fueron 210 por el mismo motivo, 13 de estas por *cyberbullying*. En 2014 se presentaron 409 denuncias por violencia escolar, de las cuales 229 fueron presentadas como *bullying*. Además en el estudio de Lentini, García y Borbón (2013) sobre violencia escolar realizado para el IV Informe Estado de la Educación, se confirma que la violencia en sus diversas modalidades es parte de la convivencia diaria en los centros educativos (39% de los estudiantes ha sufrido algún acto violento y 9% son víctimas frecuentes) y que el tipo de violencia más común entre los estudiantes (25%) son las burlas y humillaciones constantes, aunque se refiere que es clara la tendencia a considerarse solo las conductas de violencia física como indicador de violencia escolar. Este hecho, el tamaño del colegio en cuanto a la cantidad de estudiantes y la relación con el espacio físico, la ausencia de apoyo docente y de los directores aumentan el riesgo de aparición de situaciones de violencia escolar, según las autoras<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> Aunque las variables incluidas en el análisis no determinan la probabilidad de victimización, ciertas características de las personas o del centro educativo sí muestran un grado de asociación. Por ejemplo, el tamaño del colegio (entre 350 y 500 estudiantes) aumenta ese riesgo, mientras que cursar el séptimo año y contar con apoyo docente tiende a disminuirlo. Además el estudio permite descartar algunos factores, de modo que ser víctima no depende del sexo, el estrato socioeconómico, el tipo de institución o el lugar donde ésta se ubica.



### 3.2 ¿Qué dice la ley en Costa Rica sobre Matoneo?

Sin bien en nuestro país no contamos con una ley específica para la atención del *bullying*, hay un amplio marco normativo que incluye:

- la Constitución Política de Costa Rica (1949),
- la Ley 2160, Ley Fundamental de Educación (1957),
- el Código Civil (1885),
- la Convención sobre los Derechos del Niño (1989, firmada por Costa Rica en 1990).
- Ley 7739, Código de la Niñez y la Adolescencia (1998),
- la Ley de Justicia Penal Juvenil (1996),
- la Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia (1995, 2010) y su Reglamento en el MEP (2012, decreto ejecutivo 26180),
- la Ley sobre Resolución Alternativa de Conflictos (1998),
- la Ley contra la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescente (1999),
- la Ley General de la Persona Joven y su Reglamento (Ley 8261, 2002),
- la Ley contra el Castigo Físico y el Trato Humillante (2008);

Del Ministerio de Educación Pública surgen:

- el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (REA, 2009), Decreto Ejecutivo N° 35355-MEP;
- Circular MEP-DM-005-07-2010 sobre las Acciones Institucionales para la Convivencia en los Centros Educativos;
- Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo (2011);
- Protocolos para la Atención de Violencia en Centros Educativos de Secundaria (2012)
- Reglamentos internos.

Por otra parte es necesario mencionar acciones puntuales que están generando cambios en términos de desarrollo de normativa específica. Tal es el caso de las siguientes sentencias:

- Sentencia 2013-10711 del 09 de agosto de 2013, sobre el anonimato de testigos de matonismo.

Sala Constitucional sobre recurso de amparo contra el Director del Liceo de Gravilias de Desamparados. Se declara sin lugar.

Asunto: solicitud de copia completa del expediente sobre el caso de agresión física realizado por hijo, incluyendo presentación de nombres de testigos menores de edad

- Sentencia Judicial 59-2014-IV del 11 de julio de 2014.

El Tribunal Contencioso Administrativo y Civil de Hacienda, sección cuarta del Segundo Circuito Judicial de San José, condenó al Estado por el daño sufrido por una menor víctima de *bullying*. La simple atención de una situación de *bullying*, no es suficiente eximente de responsabilidad, deben valorarse también los efectos de esa atención.

- Sentencia Judicial 2015-005234, de mayo de 2015

La Sala Constitucional declara con lugar un recurso de amparo por violación al derecho a la Educación y la protección especial a la niñez pues la escuela recurrida carece de medidas especiales para la protección de un estudiante que es víctima de agresiones por parte de otro, y las autoridades académicas no tomaron las medidas necesarias para prevenir estos hechos, violentándose la integridad física y emocional del menor, así como su derecho a la educación.

Se ordena al Viceministerio Académico del MEP, al director regional de Desamparados y a la directora de la escuela específica a que en un plazo de tres meses se tomen las medidas necesarias de protección, atención de la violencia y rehabilitación de estudiantes víctimas y victimarios de ese tipo de situaciones en el centro educativo, garantizándose el proceso educativo integral y de la manera más adecuada al amparado y demás estudiantes.

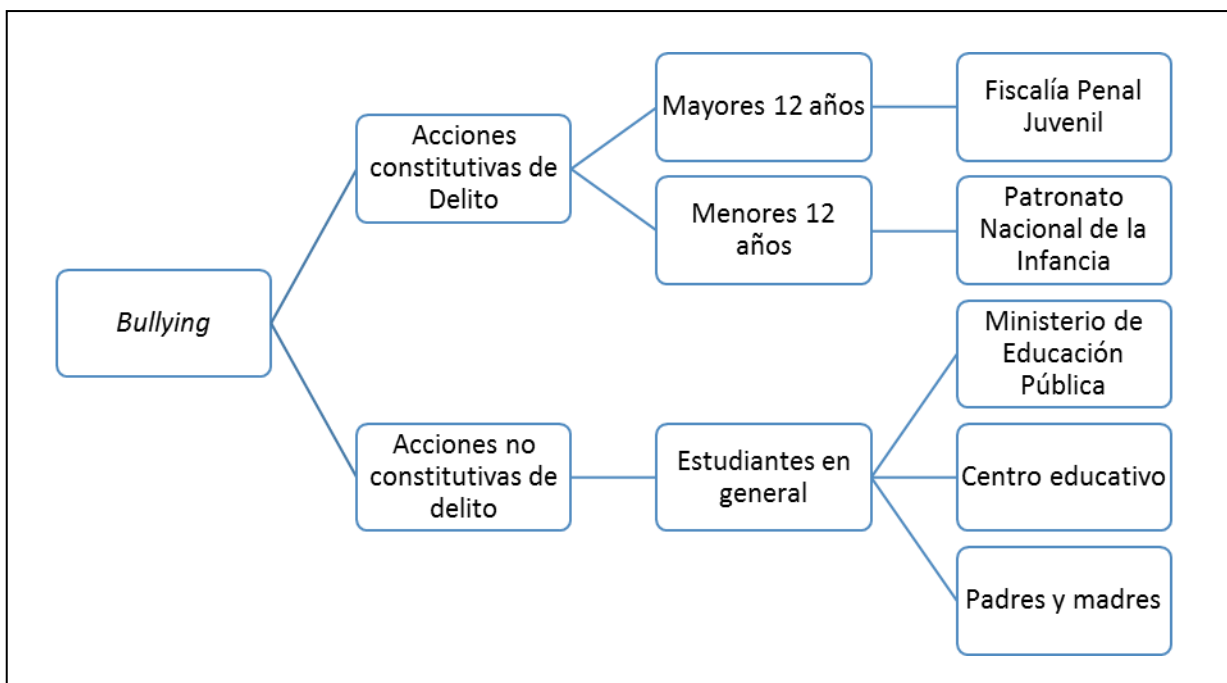
Así, desde la perspectiva legal se está visibilizando y atendiendo un fenómeno contemporáneo aunque se focaliza en lo individual más que en lo estructural, y en enfoques punitivos, centrados en la sanción, menos efectivos que los formativos.

El reconocimiento a esta problemática se refleja también en que actualmente están en la corriente legislativa dos proyectos de ley:

1. “Ley para prevenir, erradicar y sancionar el Acoso Estudiantil” (Ley *Bullying*), expediente N° 19.399, con el fin de prevenir, erradicar y sancionar el acoso estudiantil a partir de que las autoridades protejan al estudiantado de cualquier acción u omisión que vulnere sus derechos en el ámbito de la convivencia estudiantil.

2. También se encuentra en estudio el Proyecto de Ley 18230: “Ley especial para la Protección de los derechos de la niñez y la adolescencia frente a la violencia y el delito en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Reformas al Código Penal”, Expediente n.º 18230, dictaminada en junio de 2013. En los Capítulos II (Delitos contra la vida y la integridad física y psíquica de las personas menores de edad, cometidos a través de TIC) y III (Delitos contra la intimidad de las personas menores de edad, cometidos a través de TIC), se incluyen los artículos 8 y 13 referidos al ciberacoso entre personas menores de edad, y al ciberacoso de persona menor de edad.

**Figura 9.** Abordaje legal del *bullying* en Costa Rica según condición y responsables



*Nota:* Elaboración propia

#### 4. ¿Qué hacer ante el *bullying*?

El *Bullying* en tanto problema social, de interacción, requiere soluciones a ese nivel, más allá de lo individual.

Nuestro punto de partida es que la prevención de la violencia escolar en general y del *bullying* en específico, debe ser una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela (la comunidad educativa en su totalidad) y la sociedad en general, y se necesita que cada uno cumpla su parte para que realmente se puedan lograr cambios de manera integral.

Implica un abordaje sistémico, ecológico (Bronfenbrenner y Ceci, 1994) en congruencia con el modelo comprensivo del *bullying* (presentado en la figura 7), por lo que debe ser entendido a través de la persona, la familia, los pares, la escuela y los contextos comunitarios y nacionales, considerando los contextos individual (características personales), familiar (estructura, estilos parentales, vinculación con centro educativo), interpersonal (forma, frecuencia y tipo de interacción), escolar (cultura institucional, características estructurales, ambiente institucional y en el aula, las políticas contra la violencia), y el contexto más amplio (composición económica, social y política del país en su conjunto, los valores culturales sobre las relaciones entre personas, y en particular en el medio escolar, entre compañeros y compañeras) en los que este complejo fenómeno se genera.

Así, debe de partirse de la necesidad de un marco de políticas públicas (del Estado en general y de los ministerios que correspondan) y normativa institucional congruentes, que permitan ante todo un cambio cultural, sensibilización ante la problemática y una atención ágil y eficiente de casos concretos. Pero también la actuación de la familia y de cada uno de los actores directos debe mencionarse.

##### 4.1 El Estado

Los sistemas educativos nacionales en el contexto actual son responsabilidad irrenunciable de los gobiernos, y el Estado interviene en diferentes niveles (Aguerrondo, 1999, 2010) que se enlazan sistémicamente entre sí: el nivel político-ideológico, que es el que da el “sentido” al sistema educativo, determina el campo de posibilidades del nivel técnico-

pedagógico. A su vez, el técnico-pedagógico, que se refiere a las decisiones estrictamente “educativas”, determina qué forma debe tener la organización concreta de la educación.

Focalizados en el tema de violencia escolar y matonismo, en su nivel político-ideológico es necesario contar con políticas públicas que impulsen el diseño de reformas educativas congruentes, desde un enfoque sistémico y en el que la educación, la investigación y las tecnologías se integren.

A nivel técnico-pedagógico deben considerarse aspectos como el enfoque educativo, el educando, el aprendizaje, incorporación de tecnología, la formación profesional del docente y el currículo, basados en la perspectiva de Derechos Humanos y Cultura de Paz que permitan responder a dos retos fundamentales (Tedesco, 2003): el aprender a aprender que hace referencia a los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo; el aprender a vivir juntos, que comprende los desafíos relativos a la consecución de un orden social en el que podamos vivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes, aspectos congruentes con tres de las Metas Educativas 2021 (2010): enseñar en contextos diversos; capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento y gestar relaciones sanas que potencien un desarrollo humano saludable, mediante el aprendizaje socioemocional y un clima escolar positivo que propicie la formación de una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

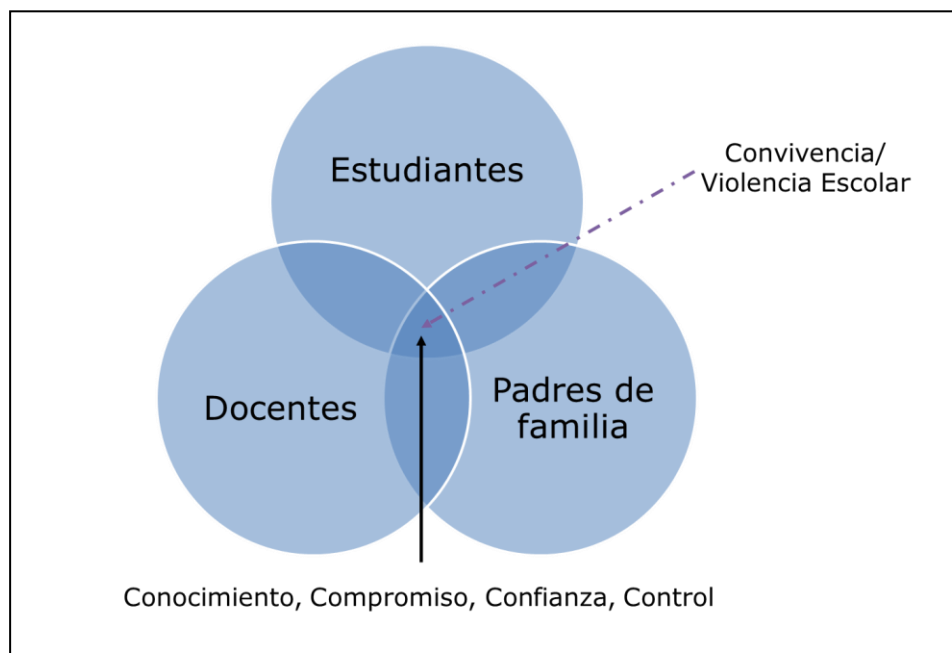
Implica proporcionar nuevas formas de aprendizaje, pasando del aprendizaje lineal al aprendizaje divergente y con hipermedia (alfabetización digital) y a la economía del conocimiento (diversión y juego versus la obligación frente al aprendizaje); de la instrucción al descubrimiento; de la educación centrada en el maestro, docente o tutor a la centrada en el estudiante; del aprendizaje en el sistema educativo al aprendizaje durante la vida; de la exclusión en el sistema educativo (tecnológica, cognitiva, generacional, de género, de clase, de etnia o raza) a la inclusión educativa, igualdad de género y coeducación.

#### 4.2 El centro educativo

En el nivel organizacional, en el centro educativo se consideran como aspectos clave la interacción de los subsistemas escolares integrados en un contexto comunitario y social que

propicie las condiciones necesarias para la prevención, atención y minimización del *bullying*. Para esto son fundamentales las “4C”: conocimiento, compromiso, confianza y control (referido a evaluación y seguimiento permanente).

**Figura 10.** Actores clave para la prevención e intervención desde el centro educativo



Fuente: Elaboración personal

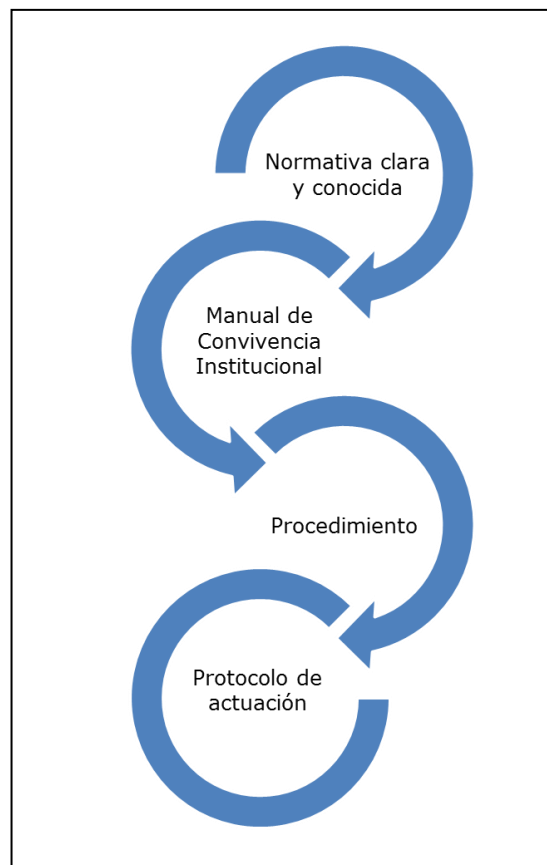
Desde esta integración de subsistemas y los cuatro pilares (4C), las acciones institucionales deben orientarse en tres niveles:

1. Nivel Primario: Prevención
  - a. Institucional: incluye normativa, formación de docentes, atención a padres de familia y estudiantes<sup>71</sup>(ver figura11)
  - b. Cultural: Romper la Ley del Silencio (código del silencio) y la de dominio-sumisión (ver figura12)
  - c. Mejora continua del clima de convivencia del centro educativo (ver figura13)

<sup>71</sup> Ejemplo Proyecto de Ley 18230, “Ley especial para la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia frente a la violencia y el delito en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación”

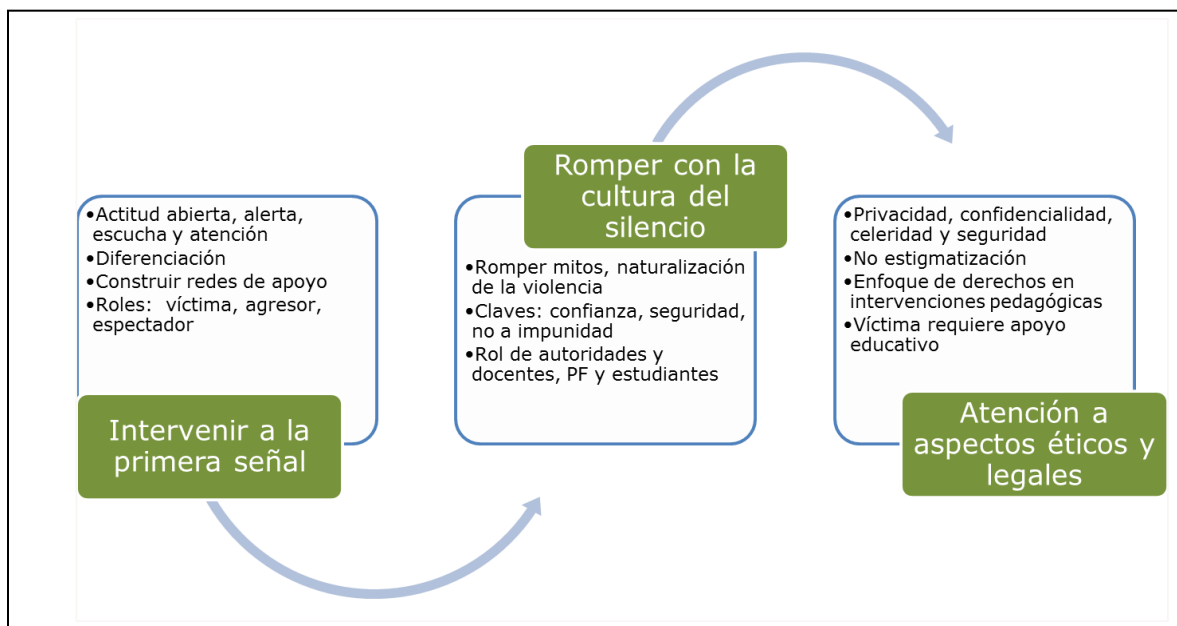
- d. Identificar claramente a personas de contacto para la atención de situaciones de conflicto entre estudiantes; brindar información a toda la comunidad educativa sobre los primeros pasos a seguir al sospechar o identificar una posible situación de agresión.
- e. Desarrollo de programas específicos que impacten a todos los actores (importancia especial a los testigos), desde una perspectiva sistémica. Pueden incluir
  - i. Formar para actuar (modelaje de conductas)
  - ii. Apoyo en el desarrollo de relaciones seguras, estables y enriquecedoras entre niños, niñas y adolescentes, sus familiares y cuidadores, especialmente en la infancia.
  - iii. Desarrollo de habilidades para la vida
  - iv. Reducción de disponibilidad de uso de alcohol
  - v. Reducción de medios letales como armas de fuego
  - vi. Trabajar los temas de género y prevención de violencia hacia las mujeres

**Figura 11.** Requerimientos para una adecuada actuación institucional



*Nota:* Durán, 2015

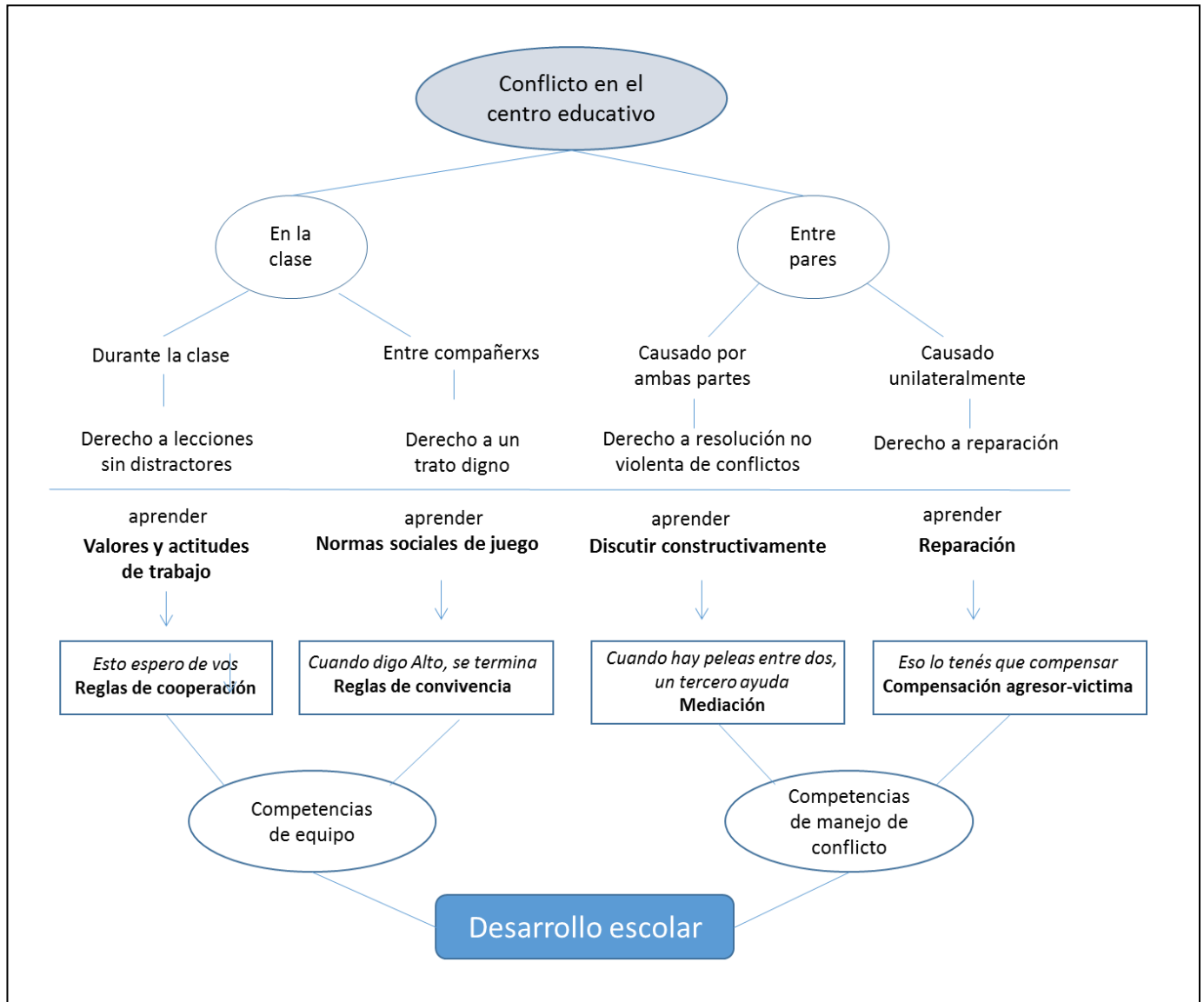
**Figura 12.** Pilares que sostienen una adecuada actuación institucional



*Nota:* Durán, 2015



**Figura 13.** Componentes básicos de un modelo sistémico de prevención de violencia en el centro educativo.



*Nota:* tomado de Grüner, 2008, en Schubart, 2013, p. 116

2. Nivel Secundario: Detección e intervención preventiva
  - a. Clarificación de qué es y qué no es *bullying*
  - b. Acciones inmediatas y diagnóstico de la situación a partir de indicadores/criterios de identificación.
  - c. Procedimiento: protocolo de atención y mitigación. Registro de incidencias. Mapeo de riesgos.

3. Nivel terciario: atención e intervención

Se proponen seis fases en la actuación (ver figura 11) que se sustentan en

a. Manejo

- i. Confidencialidad
- ii. Respeto
- iii. Sin interpretaciones ni valoraciones

b. Intervenciones (adecuadas a cada actor):

**Tabla 6.** Metas de intervención por actor

Actor	Meta
Víctimas	Consciencia sobre el problema, asertividad, manejo de conflictos y resiliencia, autoeficacia para defenderse en diferentes situaciones. Fortalecimiento de redes de amigos e inclusión.
Agresores	Consciencia sobre el problema, pensamiento crítico, empatía, control de impulsos y manejo de ira, formas constructivas de destacarse.
Testigos	Consciencia sobre el problema y de sus posibilidades de intervención, pensamiento crítico, empatía, asertividad, autoeficacia para defenderse en diferentes situaciones.
Familiares o encargados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de la víctima: no tomar la justicia por su propia mano; asumir control de la situación, no sobreactuar; apoyar y ayudar al hijo/a en lugar de compadecerle; fortalecer al hijo/a en autoconfianza y conciencia de sí mismo;</li> <li>- del matón: apoyo en las medidas escolares contra el <i>bullying</i> sin minimizar o restar importancia a las conductas inapropiadas de su propio hijo/a; confrontarle con su comportamiento erróneo;</li> <li>- del estudiantado en general: información; apoyo en las medidas contra el <i>bullying</i>; seguimiento del proceso educativo de su hijo/a estudiante a través del diálogo y la observación; rechazar el <i>bullying</i> y animar al hijo/a a estar en contra, proponiendo alternativas de acción ante un hecho de este tipo.</li> </ul>
Docentes	Sensibilización y formación sobre el tema, sobre estilos de autoridad y manejo de conflictos. Criterios de identificación y estrategias de intervención. Desarrollo de competencias prosociales, escucha activa.

Nota: Durán, 2015

c. Acciones

i. Inmediatas

Proteger a la víctima y evitar más reacciones en escalada;

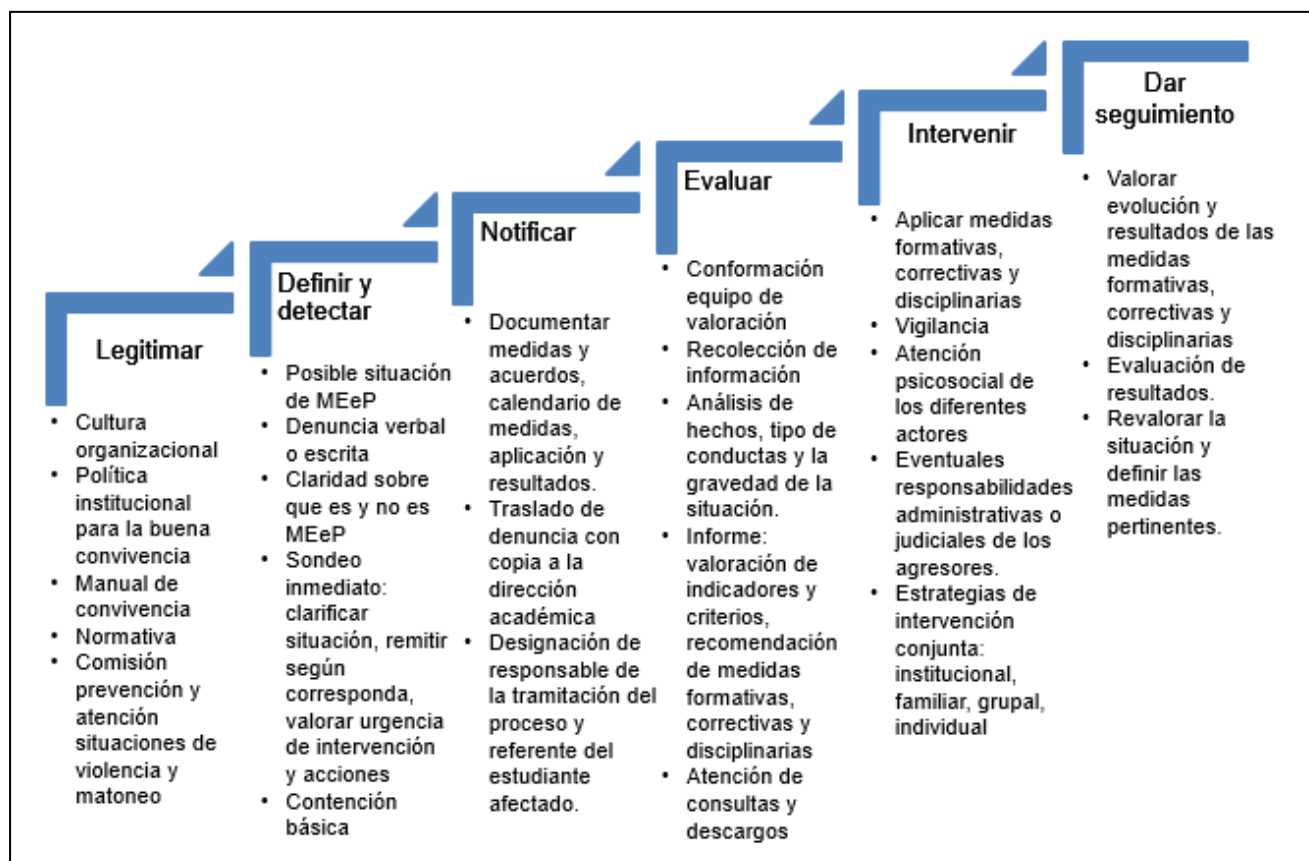
rechazo enérgico y claro de la violencia escolar en cualquiera de sus formas;

separación del agresor/a de la víctima para realizar la investigación y la detención inmediata de toda conducta violenta o agresiva de su parte.

ii. A mediano y largo plazo

Seguimiento y control, ajustes en las medidas de acción. Fortalecimiento de estrategias de prevención y atención de casos.

**Figura 14.** Propuesta de fases y acciones básicas para la atención del Maltrato Escolar entre Pares/bullying



Nota: Durán, 2015

### 4.3. Los docentes

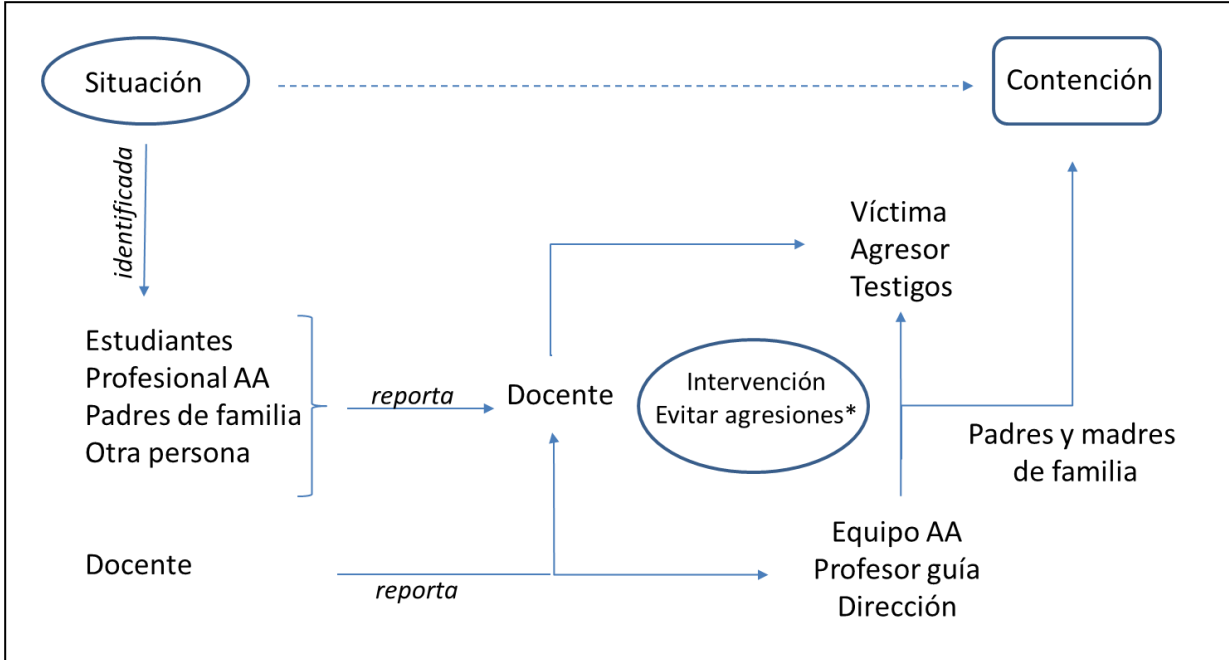
El rol del docente, especialmente del profesor/a guía es medular en la gestión de conflictos en general y en el maltrato escolar en específico al desarrollar conciencia contra el *bullyin*; y cooperación en la intervención y medidas de acción. Para Olweus y Limber (2008) deben de mostrar un genuino interés e involucrarse en la vida de los estudiantes; poner límites claros a conductas inaceptables; usar consistentemente consecuencias no hostiles y no físicas cuando se rompen las reglas y tener claridad en cuanto a su función como autoridades y en su rol de modelos positivos. En ese sentido la actuación preventiva, el manejo en el aula, el fortalecimiento de valores y la conciencia de su imagen como modelo, son algunos de los elementos a considerar.

Por esto es fundamental sensibilizar y fortalecer aspectos como el estilo de autoridad del docente y las estrategias en el aula para apoyar/proteger a los estudiantes. La excesiva permisividad o el autoritarismo son extremos de dañan la formación del estudiante y ciudadano.

Además el trabajo en competencias emocionales y conductas prosociales permiten prevenir la violencia al favorecer la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, pues no basta con enseñar a niños, niñas y adolescentes a rechazar el matoneo, sino que se requiere desarrollar otras alternativas que lo hagan “innecesario”, desarrollando alternativas con las que expresar la tensión o resolver conflictos sin dañar a nadie (Chaux, 2012; Díaz-Aguado, 2006). Intervenciones muy efectivas son las que promueven que los estudiantes no valoren la agresión de sus compañeros y compañeras, sino que en cambio promuevan la popularidad de quienes actúen de manera prosocial, potenciando aquello que más requiere (y busca) el estudiantado: el reconocimiento de sus pares.

Puede propiciarse apoyo mediante alternativas de integración con otros y de ayuda entre iguales, colocación de asientos de diferente forma e identificar con quien sentar y con quien no a una persona vulnerable o víctima; potenciar el aprendizaje cooperativo para deshacer la rigidez del grupo, como se propone en la figura 13. También debe potenciarse el aprendizaje cooperativo para deshacer la rigidez del grupo y fortalecer la relación padres y madres de familia-docentes pues son fundamentales en la resolución de conflictos y problemas entre estudiantes.

**Figura 15.** Actuación de docentes frente al PMaltrato Escolar entre Pares/*bullying*



*Nota:* \*Trabajar en el aula sobre temas de convivencia escolar y *bullying* en específico desarrollando actividades pedagógicas de orientación socioemocional y cognitivo, identificación de modelos positivos de conducta; elaboración grupal de normas de interacción; estar alerta: observar y escuchar a estudiantes antes, durante y posterior a la jornada lectiva; revisión de lugares estratégicos (pintadas en servicios sanitarios, por ejemplo); incluir a víctima en actividades escolares; monitoreo de posible/s agresor. Duran, 2015, contruido con base en datos de investigación.

#### 4.4. La familia

La importancia del afecto y la calidez emocional en el hogar y, en general, en el grupo familiar en el que se desenvuelven los primeros años de la vida de toda persona son fundamentales para su desarrollo saludable. Las figuras parentales son modelos de valores y formas de interacción que se aprenden, por lo que la construcción de un entorno de normas, guías y controles razonables proviene de ellos, definiendo un estilo de autoridad parental en donde el equilibrio entre autoridad y afecto permite prevenir situaciones de violencia infantil y/o doméstica y también tienen un peso importante en la reacción frente a situaciones de *bullying*.

Por otra parte sabemos de la importancia de la participación de las familias en el contexto escolar y que a mayor nivel de participación se crea un tejido social y comunitario más fuerte

para enfrentar el matoneo. Sin embargo también sabemos que esto es cada vez menos frecuente. Es importante y necesarios considerar las nuevas condiciones de la familia: madres trabajadoras, padres ausentes y, en general, a nuevas conformaciones familiares, para compensar la escasez de estrategias metodológicas que logren incluir a la familia y a la comunidad en los procesos de prevención y atención de la violencia. Es una situación que debe de subsanarse de manera prioritaria.

#### 4.5 Los pares

El rol de la audiencia en la situación de maltrato es fundamental dada su condición de mayor poder para actuar frente al agresor que la víctima. La menor o mayor probabilidad de defender al/los compañeros victimizado/s están permeadas por dos condiciones: la autoeficacia (del testigo) para defenderse y la relación personal con el agresor o víctima (factor grupal).

Diferentes acciones pueden realizarse:

- Desde el manejo en el aula, el docente debe propiciar la interacción e integración de todos los miembros del grupo, dando seguimiento y apoyo a quienes presentan dificultades
- Es necesario enseñar y fortalecer en el estudiantado formas positivas de actuación frente a situaciones de agresión, sensibilizándolos frente a estas y potenciando valores como respeto, solidaridad y tolerancia desde el grupo. De esta forma se minimiza el riesgo de quien ayuda.
- Romper con la cultura del “sapo” (soplón) desde la empatía con la víctima y el rechazo de cualquier forma de violencia hacia otra persona. El reconocer estos aspectos desde el valor que se requiere y la responsabilidad que implica el denunciar es clave para que se logre la ruptura.
- “La regla de oro es: no hagas a nadie lo que no te gusta que te hagan” (estudiante de 8º año, colegio público)

## 5. A modo de conclusión.

### 5.1. 13 cosas básicas que DEBE SABER sobre el *bullying*

1. El matoneo es un problema social en tanto reproduce formas de relación aprendidas...
2. ... pero varía de una situación a otra, de una persona a otra y según el grado de estrés personal que exista
3. Aun cuando tiene presencia a nivel global (incluyendo a Costa Rica), es prevenible y evitable.
4. Se da entre iguales en el contexto educativo pero depende del lugar que ocupa la persona en el grupo de compañeros porque existe una relación de poder desigual (real o imaginario) entre la víctima y el/los agresor/es.
5. Va más allá de bromear. Se puede infligir con el mero lenguaje corporal: puede ser tan sutil como una mueca de desprecio o un guiño o tan obvia como un moretón o una nariz sangrando.
6. Atenta contra los derechos humanos de los estudiantes porque se basa en prejuicios e intolerancia a lo diferente y en acciones agresivas y violentas, intencionales y repetitivas.
7. Es un proceso en el que se van encadenando acciones pues la agresión es continua, es decir, se extiende por semanas, meses o años y tiende a incrementarse en su forma e intensidad.
8. Involucra a tres actores principales: agresor, víctima y testigos, PERO no hay roles fijos, predeterminados sino que la dinámica es de un juego de roles en el que estos pueden cambiar: cualquiera puede ser un agresor o una víctima. Por esto los datos de que se dispone actualmente no deben ni pueden ser considerados como características fijas, sino como tendencias sujetas al cambio
9. El *bullying* nos afecta a todos. Provoca daños físicos y emocionales (manifiestos y latentes) en todos los implicados y en el ambiente escolar en su totalidad.
10. Todos tenemos responsabilidad en su aparición y enfrentamiento.

Por esto debe ser trabajado de manera integral, incluyendo a los estudiantes, profesores, orientadores y otros profesionales, directivas y familias. NO es una responsabilidad exclusiva del personal de apoyo académico o de los padres y madres de familia.

11. Generalmente la víctima no quiere retribución ni venganza, sino que se acabe el maltrato, que haya justicia y sentir que son aceptados y estimados, que tienen cierto control y capacidad de elección frente a lo que les sucede.
12. La impunidad es uno de los motores principales de la violencia en cualquiera de sus formas, potencia la inseguridad y el temor en el aula escolar, generando escepticismo y cinismo no solo en el grupo inmediato de estudiantes, sino también en el centro educativo. Esta se presenta cuando por ejemplo, se asume como algo normal, parte del crecimiento y de la interacción entre estudiantes, o cuando se minimiza e incluso invisibiliza el efecto de las conductas *bullying* en estudiantes afectados, o cuando se toman en cuenta solo aquellas conductas que alcanzan un alto nivel de violencia, obviándose todas aquellas que se realizan en forma solapada como las psicológicas y sociales por ejemplo.
13. Se puede prevenir, atender y eliminar del centro educativo pero se requiere de trabajo conjunto y planes integrales. No hay recetas para su atención, solo lineamientos que deben ajustarse a cada realidad y contexto.



## 5.2 14 criterios para la identificación del matoneo o *bullying*

1. Se presenta en el contexto educativo o a partir de este
2. El agresor/es y víctima/s son estudiantes
3. La mayoría de las veces es la misma persona agrediendo a otra, que también es la misma
4. Existen una o más conductas *bullying* (físico, verbal, social o relacional, psicológico y sexual o combinación de formas)
5. Estas conductas son repetitivas y sistemáticas en el entorno educativo
6. No es necesario que exista un conflicto previo entre las partes para que se presente el maltrato. En tanto agresión proactiva tiende a carecer de provocación.
7. El grado de intensidad del maltrato varía y tiende a incrementarse, aunque todas son el igualmente dañinas y corrosivas para quién las sufre.
8. Hay algún tipo de desigualdad o desequilibrio entre las partes (por ejemplo física, psicológica o numérica -los agresores actúan en grupo-)
9. Existe la intención del/los agresores de hacer daño o de reafirmar su poder frente a la víctima y ante el grupo de compañeros.
10. La situación genera recompensas en los agresores. Pueden ser de carácter social (tener poder físico, psicológico o social sobre la víctima, mayor unión con los copartícipes de la agresión, estatus en el grupo por ser agresivo, entre otros), patrimoniales (recibir dinero u objetos) y/o académicas (por ejemplo obtener trabajos para el colegio).
11. Es vivido por la víctima como una experiencia prolongada y reiterativa, y la expectativa es de repetición interminable.
12. La duración del maltrato provoca desgaste emocional e indefensión en la víctima (miedo, ansiedad y/o tristeza), que progresivamente van a ir minando su resistencia (al propiciar reacciones típicas del Síndrome de Estrés Postraumático).
13. Hay afectación en diferentes ámbitos de la vida de la víctima (académico, afectivo-emocional, social, familiar).
14. La repetición de las conductas de maltrato generan algún tipo de malestar en los testigos (enojo, miedo o temor, desconfianza, ansiedad, impotencia, por ejemplo).

### 5.3. 10 cosas que DEBEN CUMPLIRSE en el centro educativo

1. La institución es responsable de dar protección al estudiante y garantizar un ambiente óptimo para el aprendizaje
2. Asumir una perspectiva de Derechos Humanos y Cultura de Paz que se concreten en estrategias de Convivencia Escolar
3. Evidenciar que en la institución la convivencia y la paz son objetivos prioritarios, basados en la confianza, la seguridad y el rechazo a la impunidad a través de acciones coherentes y congruentes (entre lo que se dice y lo que se hace).
4. Diseñar e implementar un Manual de Convivencia Institucional.
5. Gestionar eficientemente la cultura organizacional, del estudiantado en general y de grupos en particular.
6. Asumir que la calidad del clima educacional y social en los centros educativos y, especialmente, en el aula influyen significativamente en la aparición de la violencia escolar y el *bullying*
7. Evitar la tendencia a la negación o naturalización del *bullying*
8. Erradicar mitos y estereotipos insertos en la cultura escolar. Para esto hay que identificarlos y trabajarlos desde lo emocional, lo cognitivo y lo conductual.
9. Activar la coordinación intra e interinstitucional para la atención integral a víctimas, agresores, testigos de matoneo, sus padres, madres y miembros de la comunidad educativa en general.
10. Atender aspectos éticos y legales: durante todo el proceso se deben garantizar los principios de privacidad, confidencialidad, celeridad y seguridad.

#### 5.4 18 cosas que DEBEN HACER el docente y el equipo de apoyo académico

1. Todo docente debe ser reconocido como una persona a quien acudir para enfrentar el *bullying*
2. No mire para otro lado. Recuerde su responsabilidad social, profesional y legal.
3. Desarrolle competencias emocionales propias y del estudiantado como la empatía (tanto afectiva como cognitiva), asertividad, autoeficacia para defenderse en diferentes situaciones,
4. Trabaje activamente para erradicar las situaciones de aislamiento y exclusión de estudiantes porque incrementan el riesgo de victimización.
5. Construya redes de apoyo entre estudiantes y sus grupos de referencia a través de la amistad y la integración de compañeros y compañeras. El aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado, ayuda a transformar la estructura de las relaciones que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa la antítesis del modelo de dominio-sumisión que conduce al acoso.
6. Sepa e identifique qué es y qué no es *bullying*
7. Active el “peligrosímetro”. Observe, indague y de seguimiento a:
  - La relación entre alumnos/as en el aula y en otros lugares clave: pasillos y corredores, baños, patio, comedor/soda, en la clase de Educación Física, en la buseta, entre otros.
  - Los grafitis en los baños y paredes: ¿qué nombres aparecen habitualmente?
  - Estudiantes nuevos y/o diferentes por su forma de ser, capacidad intelectual, condiciones de salud, habilidades sociales.
  - Cambios en comportamiento y/o estado de ánimo de un estudiante, quejas somáticas constantes (dolores de cabeza, estómago u otros); evidencias físicas (moretones, raspones, objetos dañados o que no aparecen) y cualquier otro aspecto particular.
  - Variaciones en el rendimiento escolar
8. No permita el reforzamiento o la instigación de una persona o grupo a otra
9. Intervenga a la primera señal. No permita la burla en el aula. Debe darle importancia a las bromas pesadas reiteradas hacia una persona específica.
10. Utilice la empatía. Póngase en el lugar de la víctima Y también del agresor. Ambos necesitan ayuda.

11. Rompa con la cultura y códigos de silencio. Fomente la “coactividad”: la denuncia y compromiso ante el daño a los demás (Mockus, 2003)
12. Entienda la situación en su contexto, busque alianzas con los padres y madres pero no se desenfoque: primero es la víctima y la detención de la situación de agresión.
13. Considere a los y las estudiantes víctimas de maltrato como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.
14. Evite la estigmatización de los actores. No culpabilice:
  - A la víctima: nadie busca ser agredido. Esta reacción solo aumentará su dolor, deteriorará aún más su imagen ante el grupo y le dará fuerza al agresor.
  - Al agresor: no lo victimice ni canalice agresiones hacia él/ella.
  - A los padres y/o madres de la víctima o del agresor. La relación parental y forma de crianza es importante de entenderla pero no debe desenfocarse del problema inmediato.
15. Las acciones formativas y correctivas al agresor deben enseñarle, no victimizarle ni ser una herramienta de venganza. Proponga intervenciones basadas en estrategias pedagógicas desde el enfoque de derechos humanos en las que la aplicación disciplinaria no se base en el miedo, las amenazas la humillación o fuerza física.
16. La mediación de conflictos NO FUNCIONA en casos de matoneo, al contrario, puede agravar la situación. Involúcrese e involucre a sus compañeros y a la dirección. Busque ayuda si la necesita.
17. Atienda aspectos éticos y legales: durante todo el proceso se deben garantizar los principios de privacidad, confidencialidad, celeridad y seguridad.
18. De el ejemplo. Recuerde que lo mejor que le puede enseñar a sus estudiantes no se encuentra en los libros: la tolerancia a lo diferente, la cercanía, empatía y respeto suyo hacia los demás será una lección permanente que el estudiantado podrá replicar.

## 5.5 10 cosas que DEBE SABER quien sufre de *bullying*

1. Todos somos diferentes. Vos también: en tu forma de ser o actuar, en tus ideas, en tu físico. Y eso es muy valioso.
2. No sos culpable de nada. No sos el problema. El problema es del agresor.
3. No sos inferior ni cobarde por no responder a las agresiones. Tenes que ser valiente para actuar y enfrentarte a la situación.
4. Activá el “peligrosímetro”. Identificá situaciones o lugares en los que podás estar en riesgo y evitalas mientras se resuelven definitivamente. Mantené la calma.
5. Una agresión no se resuelve con otra. Por el contrario, eso puede generar una escalada de violencia y podrías terminar siendo un agresor/a vos tambien. Tenes que actuar con serenidad, pensando en tus alternativas y posibilidades, y son muchas!
6. Tampoco se resuelve la situación si no haces nada. Pero... nNo tenés que hacer frente a esta situación solo/a. Tu mamá, tu papá, un profesor o profesora, alguien de Orientación o Psicología puede escucharte y apoyarte. Si no te atreves aún, contáselo a alguna persona cercana, amigo/a, compañero/a o familiar que pueda entenderte y ayudarte.
7. Si no podes contarlo, escribilo: una carta o un mensaje electrónico podes enviarlo a alguien en quien confiés.
8. Habla con quien ha visto las agresiones para que te apoye. El mostrar que te afecta no es humillante y te puede salvar.
9. Cuando las agresiones no son físicas, es importante que expliqués de qué se trata y cómo te hace sentir, lo que pensás al respecto y cómo afecta tu vida.
10. NO estas solo ni sola. SIEMPRE hay una salida, el asunto es encontrarla y para eso tenés que apoyarte en los demás.

## 5.6 10 cosas que NO DEBE OLVIDAR el agresor

1. Ponete en el lugar del otro. No le hagás a los demás lo que no querés que te hagan a vos.
2. A nadie le gusta que le tiren cosas, le pongan apodos, se burlen o que se rían de él/ella. Al contrario, eso hace mucho daño. El *bullying* no es solo daño físico, esas otras cosas también hieren y dañan a los demás. Generan muchas cosas como enojo y tristeza y se te puede revertir: te pueden responder con violencia y podrías entrar una “bola de nieve” en donde se incrementen la violencia y el daño.
3. Tratá de conocer a la gente. No juzgues a los demás por su apariencia o por la opinión de otro.
4. El que alguien no te caiga bien no implica ni justifica que uses algún tipo de violencia contra él/ella.
5. Si tenes un problema o conflicto con alguien hablá y negociá. Si no sabés como resolverlo o no te funciona lo que haces, pedí ayuda.
6. Contrólate. No actúes precipitadamente. Hay que pensar antes de actuar.
7. Los amigos y amigas están al lado de uno por cariño, no por temor. Cuidado que no te esté pasando eso.
8. Tus compañeros y compañeras pueden valorarte y apreciarte por muchas cosas positivas que haces y tenés. El reconocimiento y el liderazgo no se alcanzan “a la brava”. De esa forma tienden a cambiar muy rápido de manos.
9. No te dejes manipular por provocadores que lo que buscan es que hagas cosas que ellos saben que no deben o no pueden. Aprende a tomar tus propias decisiones
10. Todas tus decisiones tienen consecuencias que tenes que asumir.

## 5.7 11 cosas que NO DEBE OLVIDAR el testigo

1. Si te das cuenta de que están agrediendo a alguien, tenés que actuar: decir basta, no reírte y ponerte del lado de la víctima, acudir a un adulto. Es tu obligación. Tenés mucho más poder del que crees.
2. El que calla otorga, o en este caso, acepta. Si observas o sabes del maltrato y no haces nada, estas contribuyendo a que la agresión continúe. Para los agresores es muy importante lo que dicen los demás, especialmente si son sus amistades o del sexo opuesto, así que una señal de desaprobación tuya y de tus compañeros puede hacer que frenen la situación.
3. No se vale decir “no es conmigo”. Todos están expuestos a que “el viento cambie” y les toque tomar la posición de víctima.
4. Es normal que sintas miedo a que “la agarren con vos”, o molestia y vergüenza ante el riesgo de que te digan “sapo”, “soplón” o cualquier otra forma despectiva y descalificante, o a sentir que “vas a perder puntos” en tu grupo o que los vas a ganar si apoyas la situación. Pero...
5. Tratá de ponerte en los zapatos del otro. ¿Cómo te sentirías si te hicieran a vos lo mismo? ¿Qué esperarías que hicieran los demás? Entender el dolor que puede estar sintiendo tu compañero o compañera te mueve a la compasión y a actuar contra el matoneo. Esto también es importante porque tenes que aprender a defenderte pero de manera adecuada (lo cual no es de forma agresiva)
6. Buscar ayuda o contarle a un adulto no es de “acusetas” o de “sapos”. Tampoco es de cobardes. Al contrario, se necesita valor para actuar y defender a otro. Es una conducta responsable.
7. Otra forma de ayudar es apoyando a la víctima para que le cuente lo que le sucede a su mamá, su papá, a su profesor o a otro adulto. Acompañale si eso le hace sentir más seguro o pedí ayuda en su nombre.
8. Aun cuando el agresor/a sea tu amigo/a hay que actuar. Y es aún más importante si a quien agreden es tu amigo/a. Vos esperarías que él/ella actuara para defenderte.
9. Involucrá a todos los que podás: amigos, compañeros, profesores, familiares. Aquí vale que “la unión hace la fuerza”.

10. Frente a la cultura del silencio y la indiferencia hay que apoyar la “Croactividad” (Mockus, 2003), es decir, el hablar, denunciar, comprometerse con quien es agredido, evitando que el silencio sea cómplice de la violencia en cualquiera de sus formas.
11. Uno de los recuerdos más fuertes y negativos de la víctima de matoneo es “a nadie le importó”

#### 5.8 14 cosas que DEBEN HACER el papá y la mamá (o los responsables) de los estudiantes

1. Lo mejor es que la educación familiar sea asumida como una responsabilidad compartida por adultos que se expresan amor, confianza y respeto mutuo”
2. Mantener de forma continua una comunicación cotidiana con los/as hijos/as sobre cómo es su vida en la escuela, colegio o universidad puede ayudar a detectar el matoneo y otro tipo de problemas
3. No solo mire, observe: vea lo que hace su hijo o hija, escuche lo que dice y cómo lo dice (lea su lenguaje corporal, entienda el tono del mensaje), las reacciones ante los demás o situaciones específicas.
4. Su hijo o hija nunca es demasiado grande para dejar de necesitar atención, cuidado y cariño. ¡Su apoyo es fundamental en todo momento de la vida!
5. Siempre le agradecerá el establecer límites claros y ser congruente con ellos. No olvide que sus acciones tienen más peso que las palabras.
6. Tenga cercanía e involucrese con el centro educativo
7. No menosprecie sus quejas PERO infórmese rápidamente antes de alarmarse.
8. Identifique si su hijo/a sufre de una agresión ocasional, puntual y su grado de malestar. No le diga cómo defenderse, muéstrele formas concretas de actuar, enséñele a hacerlo de manera asertiva, buscando apoyo y fortaleciendo su seguridad.
9. No le culpe por lo que pasa
10. ¿Su hijo/a tiene amigos/as?:
  - Si: ¡bien!



- No: ¡¡¡Atención!!! La falta de amigos hace que las víctimas sean más vulnerables. Y a quienes no lo son, les expone.
- 11. No evada su participación cuando su hijo o hija le pide ayuda para defender a otro, ni le diga “No te metás”. Al contrario, reconozca y refuerce el interés por el otro, pero canalícelo adecuadamente (con quién y cómo), enséñele a ser solidario/a y a preocuparse por los demás. Apóyele para denunciar.
- 12. Si su hijo/a es víctima de *bullying*:
  - a. Escuche activamente
  - b. Refuerce su asertividad
  - c. Refuerce su seguridad personal
- 13. Si su hijo/a es un/a agresor/a
  - a. Trate de entender la situación PERO apoye a la víctima
  - b. Debe detenerse la agresión de forma inmediata
- 14. Si su hijo/a es espectador/a
  - a. Refuerce valores, lo que es justo e injusto
  - b. Ponga/clarifique límites
  - c. Dele herramientas para actuar, no solo para defenderse.

#### 5.9 7 razones para denunciar (Ortiz, Solís y Umanzor, 2004)

1. Pone límite al abuso y violación de derechos
2. Envía un mensaje de censura social y legal al ofensor
3. Provee mayores recursos a la persona afectada para enfrentar futuras situaciones de riesgo.
4. Fortalece el derecho de exigir que se sancione a quien ha afectado la integridad física, psicológica, sexual y/o patrimonial.
5. Estimula a otras personas afectadas o testigos de abuso a denunciar
6. Muestra a la niña, niño o adolescente que hay personas adultas interesadas en su integridad personal y sus derechos
7. Visibiliza el problema ante la sociedad y pone alto a la impunidad.

## 5.10 10 contactos para pedir AYUDA Y ASESORAMIENTO

1. Emergencias 911
2. Patronato Nacional de la Infancia (PANI)  
Teléfonos: 2221-1212; 2523 0900  
Línea gratuita 800 226 2626; Línea 1147
3. Ministerio de Educación Pública
  - Dirección de Promoción y Protección de los Derechos.  
Teléfonos 2256 7011, 2221 2861
  - Contraloría de Derechos Estudiantiles: 4 piso del Edificio Raventós  
Teléfono 2256-7011, extensiones 2300, 2301, 2302,2303, 2304, 2305, 2391, 2392.  
Correo electrónico: [derechosestudiantiles@mep.go.cr](mailto:derechosestudiantiles@mep.go.cr)
  - Programa CONVIVIR  
Teléfono 2222-9339 ext.2310  
Correo electrónico: [vidaestudiantil@mep.go.cr](mailto:vidaestudiantil@mep.go.cr); [convivir@vidaestudiantil.cr](mailto:convivir@vidaestudiantil.cr)
4. Instituto WEM  
Teléfono de oficina: (506)22257511  
Teléfono de Recepción: (506)22257511  
Teléfono de la Línea de Apoyo para Hombres (ApH): (506)22342730  
[info@institutowemcr.org](mailto:info@institutowemcr.org)  
<http://www.institutowemcr.org/>
5. Fundación PANIAMOR  
Área de Niñez y Protección Especial, tel. 2234 2993
6. Defensa de Niños y Niñas Internacional (DNI)  
Tel. 2236 9134
7. Defensoría de los Habitantes  
Correo electrónico: [defensoria@dhr.go.cr](mailto:defensoria@dhr.go.cr)  
Página en Internet: [www.dhr.go.cr](http://www.dhr.go.cr)  
Línea gratuita 800-2258 7474  
Tel. 2258-8585
  - Dirección de Promoción y Divulgación
  - Dirección de Niñez y Adolescencia
8. Delegación de la Mujer (INAMU)  
Tel. 2255-13-58
9. Poder Judicial  
Ministerio Público  
Fiscalía General, teléfono 295-3458  
Fiscalía Penal Juvenil, teléfonos 2295 3959/2295 4346  
Contraloría de Servicios del Poder Judicial Tel. 295-4942, 295-4943 Fax 295-4941  
Línea gratuita: 800-800-3000  
Oficina de Atención a la Víctima del Poder Judicial Tel. 295-3402

10. Delegación de la Mujer (INAMU)

Tel. 2255-13-58

5.11 Referencias importantes sobre el tema

1. Carozzo, J., Benites, L., Horna, V. & Zapata, L. (2012). *El Bullying no es juego. Guía para todos*. Dennis Morzán Impresiones & Empastes, Lima, Perú
2. Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Editorial Taurus.
3. Craig, W.; Harel-fisch, Y.; Fogel-Grinvald, H.; Dostaler, S.; Hetland, J.; Simons-Morton, B. ; Molcho, M.; Gaspar de Mato, M.; Overpeck, M.; Pernille, D.; Pickett, W., & HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, and HBSC Bullying Writing Group (2009) A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int Journal Public Health*. 2009 September; 54 (suppl 2): 216–224.
4. Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe del 2000*. Madrid. Defensor del Pueblo. Recuperado de [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe\\_violencia\\_escolar\\_ESO.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf)
5. Del Rey, R. y Ortega, R. (2008) Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2008, 8, 1, pp. 39-50
6. Lentini, V.; García, C. y Borbón, J. (UNIMER, 2013) Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos. V Informe Estado de la Educación. San José. Programa estado de La Nación.
7. Ministerio de Educación Pública (2009, 2012) Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. Protocolo específico para el acoso, matonismo o *bullying* y el ciberbullying en los centros educativos de secundaria. San Jose
8. Olweus, D. (2007). *Acoso escolar, bullying en las aulas: hechos e intervenciones*. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud. Universidad de Bergen, Noruega
9. Piñuel, I, & Oñate, A. (2008). *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de [http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso\\_ado\\_2009/B-La\\_violencia\\_y\\_sus\\_manifestaciones\\_en\\_jovenes.pdf](http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf)
10. Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
11. Schäfer, M.; Korn, S.; Brodbeck, F.; Wolke, D., & Schultz, H. (2004). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *Research report* No. 165, February 2005. Munich.
12. Taki, M. (2011). Basic Knowledge on Bullying Issues. *International Conference on School-bullying Prevention*. Taiwan 2011 August 20-21 at National Taiwan University

by Humanistic Education Foundation. Recuperado de [http://www.nier.go.jp/a000110/Draft in Taiwan.pdf](http://www.nier.go.jp/a000110/Draft_in_Taiwan.pdf)

13. Ttofi, M. & Farrington, D. (2009) What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Agression, Conflict and Peace Research*, 1, 13-24.

#### 5.12 Normativa costarricense

1. Constitución Política de Costa Rica (1949)
2. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989)
3. Ley 7739. Código de la Niñez y Adolescencia (11 de diciembre 1997).
4. Ley Fundamental de Educación (1957)
5. Ley General de la Persona Joven (2002)
6. Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia (1995, 2010); Reglamento en el sector educativo (MEP, 2012)
7. Ley de Justicia Penal Juvenil (1996)
8. Ley sobre Resolución Alternativa de Conflictos (1997)
9. Ministerio de Educación Pública (2009) *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*.
10. Ministerio de Educación Pública (2009) Circular DM-005-07-2010 sobre las *Acciones Institucionales para la Convivencia en los Centros Educativos*.
11. Ministerio de Educación Pública (2012) *Protocolo específico para el acoso, matonismo o bullying y el cyberbullying en los centros educativos de secundaria*.
12. Sala Constitucional (2013). Pronunciamiento sobre anonimato de los testigos de *bullying*. Expediente 13-7977-0007-CO, sentencia: 2013-10711.
13. Tribunal Contencioso Administrativo y Civil de Hacienda, Sección Cuarta del Segundo Circuito Judicial de San José (2014, 11 de julio). *Sentencia 59-2014: Proceso de Conocimiento interpuesto contra El Estado*. San José

## Conclusiones

La Educación es un derecho fundamental que debe estar al servicio de la dignificación de la vida y de las personas, formadora de ciudadanos cultos, libres y solidarios; debe ayudar a superar la marginación, la pobreza y la inequidad, favoreciendo la inclusión social y fuente de productividad, competencia, riqueza y movilidad social. De esta forma la Educación debe servir a la ciudadanía para alcanzar mejores condiciones de vida. Sin embargo la violencia ha llegado a los centros educativos. El *bullying* es una de sus formas más dañinas y desde las aulas impacta a la comunidad educativa costarricense en su totalidad.

El *bullying* es un concepto complejo que amerita un abordaje sistémico. La comprensión del triángulo de la violencia y de las dimensiones ambientales en interacción (presentados en la figura 2.7) permiten analizar las raíces sociales, estructurales que en tanto violencia relacional, se potencia en un contexto de cambio mundial en general, no solo geopolítico y tecnológico sino humano, ético y valórico que abre múltiples posibilidades de crecimiento y desarrollo pero que también pauperiza y acrecienta las brechas económicas, sociales y emocionales de y entre las personas. Por esto el fortalecimiento de la violencia y de sus múltiples manifestaciones no es fortuito, sino que responde a estas condiciones del macroentorno que se concretan en la cotidianidad de las calles, barrios, casas y escuelas, colegios y universidades. El cuestionamiento de la relación entre la violencia estructural que impregna los sistemas sociales y sus instituciones (incluidas las educativas) y la violencia directa o personal, en cuanto construcción social, es decir, como consecuencia de la interacción persona-ambiente, permite plantear la posibilidad del control, la evitación de la violencia en tanto que el ser humano es modelado por la cultura, en un contexto socioeconómico determinado.

Dado que es fundamental conocer y delimitar el problema y abordarlo a partir de las necesidades concretas de la población, se brinda en esta investigación un marco referencial y conceptual sólido que, alimentado con datos de los actores de la comunidad educativa, genera un modelo comprensivo de las conductas *bullying* de estudiantes de secundaria desde una perspectiva ecológica y más allá de la díada matón-víctima, posicionando al testigo como actor clave y dando voz a los actores. Permite clarificar las posibilidades de abordaje a partir de la diferenciación del *bullying* con respecto a otros tipos de violencia escolar identificando

características personales, grupales, familiares y/o institucionales del estudiantado que se asocien con este fenómeno, generando nuevas líneas de investigación que potencien los hallazgos de este estudio.

Estos modelos sirven de base empírica para el diseño y desarrollo de recomendaciones y herramientas (como la especificación de criterios de identificación del *bullying*) para el equipo docente y de apoyo académico respecto a la prevención, acción e intervención ante el *bullying* en los colegios estudiados.

En última instancia esta investigación genera insumos básicos para la sensibilización, concientización y la toma de decisiones institucionales y ministeriales que permitan prevenir, atender y mitigar las situaciones de *bullying* en instituciones de educación secundaria, propiciando ambientes de aprendizaje sanos y seguros, la mejora del clima del aula y del centro educativo y, consecuentemente, el rendimiento y desarrollo armónico de los estudiantes.

Desde esos objetivos y con base en la metodología aplicada se llegó a las conclusiones que enseguida se presentan:

1. Hay *bullying* en las instituciones educativas costarricenses y es un problema en desarrollo. Su presencia en el país se ha evidenciado en diferentes investigaciones y en casos específicos que han salido a la luz pública y en las instituciones analizadas.
2. En Costa Rica la investigación se ha centrado en violencia escolar y los estudios sobre *bullying* son pocos y muy recientes, limitándose a estudios exploratorios o descriptivos. Es a partir del año 2007 en el que se ha iniciado el estudio del *bullying* como fenómeno con características particulares y diferenciadas con respecto a la violencia escolar, evidenciándose además esfuerzos importantes por atender las nuevas formas de maltrato potenciadas por la tecnología (*cyberbullying* y sus variadas manifestaciones).
3. Si bien se tiene alguna información de base sobre las manifestaciones en cuanto a tipo de conductas violentas por nivel educativo (primaria o secundaria, no hay información a nivel preescolar y universitario), no se conocen aspectos como
  - prevalencia e incidencia a nivel nacional,
  - manifestaciones tempranas, tipo y forma según edad;
  - estudios en instituciones preescolares y universitarias;
  - estudios longitudinales,

- factores de protección: cuáles son y cómo potenciarlos para integrarlos en programas de prevención y atención del *bullying*;
- factores de riesgo y características probables de vulnerabilidad,
- *bullying* y desarrollo moral, razonamiento moral (personal) y valores culturales,
- consecuencias físicas, psicológicas y de rendimiento escolar; revictimización y *bullying*;
- existencia y frecuencia de bulicidio;
- estilos parentales y de docentes, y su impacto en las manifestaciones, atención y mitigación del *bullying*,
- diferencias y semejanzas en cuanto a las manifestaciones del *bullying* según el tipo de institución, incluyendo instituciones universitarias,
- diferencias y semejanzas de las manifestaciones del *bullying* según zona geográfica (provincia, cantón, distrito, barrio), nivel socioeconómico, grado de violencia del entorno (instituciones de zonas conflictivas versus otras zonas sin referencias importantes a situaciones de violencia en el entorno social),
- tipo de atención y recursos de apoyo con que se cuentan para la atención de conflictos y *bullying* según el tipo de institución (públicas o privadas),
- cambios cognitivos y emocionales que genera la exposición al *bullying*, y otras variables relevantes para la atención de este fenómeno;
- *ciberbullying* y nuevas formas de acoso (*happy slapping*, *grooming*, *sexting* y *dating violence* por ejemplo como los de mayor repercusión mediática según Chicos. NET y Ortega et al, 2007);
- estrategias de prevención.

Este desconocimiento incide en la forma de atención de casos (qué hacer, quién puede hacerlo, con quién hacerlo, cuándo hacerlo y con qué respaldo hacerlo –institucional y de normativa en general-), el establecimiento de estrategias de prevención adecuadas (que trasciendan los programas remediales y el activismo positivo) y que faculten a los docentes para la toma de decisiones y de acciones adecuadas. Estas temáticas se constituyen en ejes de investigación por explorar.

4. Se ha encontrado congruencia teórica entre los resultados e investigaciones realizadas en diferentes países en cuanto a la dinámica *bullying*, factores asociados y percepciones en general.
5. No se evidencian diferencias significativas en la expresión del *bullying* tanto en sus condiciones emergentes como en sus consecuencias entre colegios públicos y privados.
6. El ambiente en el aula es un elemento clave en la presencia de conductas *bullying*.
7. Esto implica la atención estratégica y urgente al cuerpo docente desde procesos de sensibilización, formación y desarrollo profesional orientado al manejo de violencia escolar y el *bullying* en específico
8. Sobre la dinámica del *bullying*
  - Seis de cada diez estudiantes de octavo año de esos colegios han presenciado alguna acción de maltrato entre pares en el último mes, mientras que tres lo han sufrido como víctima y uno se identifica como agresor. Esto indica que un mismo agresor puede estar victimizando a varios estudiantes. No hay diferencias significativas por colegios en la distribución de actores pero si en cuanto a la percepción de MEeP.
  - El género matiza la incidencia del *bullying*:
    - o Los varones son con mayor frecuencia agresores y también son con mayor frecuencia víctimas.
    - o Las mujeres tienden a ser más sensibles como espectadoras, captan más conductas *bullying*
  - En los centros educativos analizados hay diferentes tipos de conductas *bullying*. (física, verbal, relacional, psicológica, sexual). Los datos son congruentes con los obtenidos por Cabezas (2007), Cabezas y Monge (2007), Solano (2011) y Lentini y colaboradoras (2013) en cuanto a tipo, forma y frecuencia.
  - Las manifestaciones verbales de maltrato entre pares son más frecuentes que las físicas, siendo el medio para concretar tipos de maltrato más sutiles como la Violencia Psicológica y Social.
  - El tipo de agresión más común entre los estudiantes es reírse ante una equivocación, seguido por criticar y decir apodos que ofenden o ridiculizan. Las burlas en diferentes formas (verbal y física) son las más frecuentes y tienden a presentarse combinadas y a



transformarse, ejerciendo impacto social y psicológico, incrementándose la intencionalidad de daño según avanza el proceso del *bullying*.

- Los datos muestran que el grado de maltrato en las agresiones asciende de broma a burla, luego ridiculizar, insultar, ofender hasta estigmatizar. Por otra parte pasa de daños y abusos materiales y físicos a coaccionar.
- Estas conductas tienden a presentarse frente a otros, y se ejecuta principalmente en el aula, seguido por los pasillos y corredores del centro educativo y el patio.
- Sobre las motivaciones del maltrato, según el análisis factorial, tanto el grupo de testigos como el de agresores coinciden en que las características personales de la víctima y la respuesta a una acción del otro son los elementos de más peso como origen del maltrato. El primero contiene elementos proactivos y el segundo reactivos. Por su parte la víctima percibe identifica la obtención de alguna recompensa: diversión-satisfacción, poder-dominancia, popularidad-estatus.
- La emoción principal de los testigos y las víctimas ante las conductas *bullying* es enojo, seguido por “no me afecta, no siento nada” en los testigos, agresores y agredidos. “Diversión” y “Satisfacción” son mencionados por los agresores. Para la víctima la vergüenza y el aburrimiento son dos aspectos importantes, mientras que la tristeza y la inseguridad ocupan un tercer lugar. Estos elementos deben ser considerados en las estrategias de prevención y atención pues pueden ser detonantes de niveles de agresión reactiva por parte de personas agredidas y testigos (casos como el de *Columbine* en 1999 lo demuestran).
- A pesar de la importancia de la participación de los testigos, estos tienden a no involucrarse; el peso del temor de que les pueda pasar a ellos y la tristeza asociada a acciones de agresión tienen un peso importante que pueden explicar su reacción ante situaciones de maltrato. En este aspecto hay diferencias con respecto a la percepción de los docentes pues estos señalan que la reacción principal de los testigos es informar a algún adulto (profesor, familiar, otra persona).
- Se identificaron cuatro estrategias de enfrentamiento de las víctimas ante el maltrato: La principal es “hablar, conversar” ya sea con quienes le molestan o agreden, amigo o compañera/o o con adultos (en la institución y padres de familia); la segunda es evadir la situación mediante respuestas como no hacer nada, no hablarlo con nadie o ignorar

la situación y a quienes agreden, así como los lugares de riesgo porque no saben qué puede hacerse para resolver la situación o porque no visualizan una solución posible. Responder igual, con acciones agresivas, o discutir o reclamar a los agresores para que le dejen en paz; tratar de ser más agradable e integrarse al grupo para evitar las situaciones molestas.

- La congruencia teórica respecto a la diferencia de percepciones entre adultos y estudiantes es clara: según los estudiantes en la mayoría de los casos los adultos no se dan cuenta de la situación, aunque los docentes creen que sí, lo cual se refleja en la diferencia de percepciones respecto a la situación, su conocimiento y formas de enfrentamiento. De allí que en general la percepción sobre la intervención docente es limitada: su autoridad se torna invisible o apocada, realizando pocas acciones para prevención y manejo de situaciones en el aula o la institución. Se solicita ayuda a padres de familia y autoridades para resolver los problemas disciplinarios que se enfrentan.
- El agresor percibe un mínimo rechazo en las reacciones de los demás.

#### 9. Sobre influencias ambientales y los elementos asociados

- Para abordar la problemática es necesario contar con una perspectiva sistémica, ecológica que permita considerar los diferentes componentes en interacción
- Las influencias ambientales se desglosaron en cinco dimensiones: el individual, el grupal, el familiar, el institucional y el contextual. Todos tienen impacto y relevancia, pero los elementos en las relaciones entre pares y el manejo institucional tienen un especial posicionamiento.
- Dentro de los elementos que potencian la aparición de esta problemática en los colegios analizados, cobran relevancia
  - a. Dimensión contextual: desde la desigualdad y la asimetría de poder social se establece un patrón de relación poder-sumisión que tiende a reproducirse, legitimando la violencia social en el imaginario, configurándose el ámbito educativo como un contexto posibilitador en el que los mitos, estereotipos y creencias se concretan en actitudes y valores que favorecen la aparición de conductas violentas y la impunidad.

- b. Dimensión institucional: la cultura organizacional e incongruencias entre el discurso y la acción son resultado del factor contextual y se evidencian especialmente en el clima áulico, influenciado por el tamaño del grupo y el rol docente (importancia de su participación versus la invisibilidad o apocamiento de su autoridad, el tipo de información y reacciones ante conflictos, agresiones y situaciones de violencia entre estudiantes).
  - c. Dimensión grupal: el clima áulico y las situaciones de agresión en el aula están asociados con indisciplina y agresiones verbales entre estudiantes. Los recursos de apoyo de pares de las víctimas tienden a ser muy limitados. Son evidentes los elementos específicos en la construcción de la identidad en la etapa adolescente de desarrollo, que incluyen la relevancia del sentido de pertenencia a un grupo de pares y la importancia de tener amigos y su relación con la seguridad personal y autoestima.
  - d. Dimensión personal: Se incluyen aquí las habilidades socioemocionales, que se encuentran limitadas en los actores directos generando carencia de estrategias de protección adecuadas y, por ende, vulnerabilidades (no hacer nada por no hacer mayor problema o porque no sabe qué hacer; diferentes formas de conductas evasivas e incluso autolesivas).
  - e. Dimensión familiar: La poca o carente vinculación y seguimiento de la familia con la institución educativa y el proceso educativo del hijo/a, y la forma de intervención en situaciones de conflicto y agresión (que tiende a empeorarlas). Aspectos relacionados con el nivel educativos de los padres y su impacto en el desarrollo del estudiante y en el manejo de la situación de matonismo en específico, así como el tipo de padre y madre frente al colegio (colaboradores/preocupados, inmaduros/materialistas, depositarios, problemáticos/agresivos/evasivos, temerosos)
10. Sobre acciones para prevención, atención y mitigación del *bullying* en los colegios estudiados, dirigido a la comunidad educativa.
- a. En respuesta a las situaciones de violencia escolar en general y de maltrato escolar entre pares en específico, las acciones han sido variadas con dos tendencias principales: la primera se focaliza en el desarrollo de programas preventivos a

partir de en la sensibilización del equipo docente frente al alumnado y el trabajo en clase sobre la normativa institucional. También se incluyen el trabajo cercano con el equipo de apoyo académico (Orientación o Psicología), charlas a estudiantes, docentes y padres de familia, validación de las denuncia; estas abren la posibilidad de que se ejecute la segunda forma: el activismo positivo. Este implica las acciones puntuales (fuera de un marco general o programa que integre los niveles emotivo, cognitivo y conductual) que se ejecutan con el afán de ayudar, minimizar o detener la situación, sin que estas intervenciones estén diseñadas y sean implementadas con una clara hipótesis de trabajo, y tienden a estar desvinculadas de los avances científicos en la materia o sin controles que permitan establecer relaciones causales significativas y plantear inferencias válidas sobre su efectividad (no se cuenta con datos de línea base o estadísticas, por ejemplo). En este tipo de acciones parece primar más el sentido común, los deseos de hacer algo y el interés personal o político, en detrimento del conocimiento científicamente informado. Las implicaciones son muy importantes pues pueden tener efectos paradójicos, reforzando por ejemplo aspectos culturales (mitos, creencias y estereotipos) o brindando alternativas de intervención victimizatorias.

- b. Es necesario partir de la clarificación sobre la naturaleza del problema y criterios de identificación diferenciados de otras formas de violencia escolar.
- c. Las acciones efectivas implican un compromiso de la totalidad de la comunidad educativa y deben ser planificadas y referenciadas (con sustento teórico y práctico/experiencial).
- d. Los adultos se constituyen en importantes recursos de apoyo para las víctimas, y pueden propiciar conductas alternativas tanto para los agresores como para los testigos. Pero las acciones docentes frente a MEeP tienden a reflejar y perpetuar relaciones de poder o superioridad asociadas a rescatar (a la víctima), al refuerzo (al agresor normalizando la situación y/o a partir de acciones específicas incluyendo la impunidad), la indiferencia (ya crecerán, es normal, es propio de la edad) o al de castigo (al agresor, considerando acciones punitivas más que formativas).

- e. La intervención primaria se ha identificado como más efectiva y de mayor impacto en el tiempo para erradicar el *bullying* si se realiza desde los primeros años escolares, por lo que es necesario fortalecerla. Las estrategias de prevención secundaria y terciaria deben trabajarse para la atención y control especialmente en secundaria.
- f. La importancia del aspecto legal/normativo tanto del centro educativo como el utilizado por familiares del estudiantado, está en relación directa con las dificultades institucionales para responder adecuadamente a las situaciones de violencia escolar. Este es un elemento más que impulsa el trabajo en prevención y en el desarrollo de estrategias y modelos de enfrentamiento.

#### 11. Limitaciones del estudio:

- a. Aspectos semánticos y lingüísticos, asociados a la falta de claridad conceptual del término *bullying*, su delimitación y equivalencia frente a otros conceptos similares. También debe considerarse el incremento de las dificultades al tratar de encontrar términos equivalentes entre unos idiomas y otros<sup>72</sup>, Vale señalar que el término *bullying* también se utiliza referido a contextos laborales, relacionándose con el concepto de *Mobbing* o Terror Psicológico (Gross, 2009; Leymann, 1993; Moayed, Daraiseh, Shell & Salem, 2006; Notelaers, 2010; Sperry, 2009; Zapf & Gross, 2001, entre otros).
- b. Aspectos metodológicos asociados a la poca claridad conceptual: los elementos semánticos y lingüísticos señalados inciden en las dificultades en la comparación y uso de datos de diferentes investigaciones, adaptaciones de los instrumentos de investigación y de intervención a las formas y las costumbres de las distintas poblaciones. Además los datos de incidencia y prevalencia no son homogéneos, por lo que no son fácilmente comparables: el uso de cuestionarios diferentes, el procedimiento usado en las investigaciones, los cursos o grupos de edad estudiados, así como el diseño y el análisis estadístico de los datos, no permiten

---

<sup>72</sup> Por ejemplo *provocação o intimidação* (provocación o intimidación en portugués, Fonseca, Moleiro y Sales, 2009), *ijime* (japonés, Taki, 2001), *šikana* (palabra checa del francés *chicane*, Kohout-Díaz, 2009), *schikanieren* (término alemán, Schäfer y Korn, 2004) e incluso *mobbing* (Heinemann, 1972).

hacer comparaciones simples entre unos trabajos y otros y existen pocos instrumentos que permitan medir de manera válida y confiable el *bullying*.

- c. Aspectos culturales: El ocultamiento, la negación o la falta de atención sobre las conductas *bullying* en las instituciones educativas se asocia con una “cultura del silencio” (Cabezas, 2007; Gómez et al, 2007; Magendzo & Toledo, 2007; Trautmann, 2008) que puede estar relacionado con mitos y estereotipos y que, como señalan Gómez y colaboradores (2007) y Piñuel y Oñate (2007) posibilitan que permanezca oculto, siendo las denuncias un pobre reflejo de la realidad, evidenciándose únicamente una pequeña parte de la problemática.
- d. Aspectos relacionados con los actores del *bullying*: trascender la díada matón-víctima es fundamental, considerándose además a los testigos, familia, comunidad, Gobierno y otras instituciones (como actores indirectos en tanto gestores de políticas) pues cada uno cumple un rol en toda situación de *bullying*, tanto por su acción como por su omisión (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004).
- e. Específicamente en esta investigación, el tamaño del instrumento pudo haber sido menor. La propuesta de aplicación en línea proporcionaba una serie de fortalezas (mayor atractivo para los estudiantes, ágil en su aplicación, construcción directa de base de datos), pero también generó problemas: por ejemplo en la aplicación en la institución pública se hubo fallas en la red institucional y ausencia de electricidad, lo que implicó la aplicación en papel y lápiz a varios de los grupos de estudiantes, lo que generó por una parte, pérdida de datos y dificultades en el desarrollo del instrumento al realizarlo en físico.
- f. Ajuste en el alcance, eliminando lo predictivo y focalizado en lo institucional. Esto responde por una parte a que los datos que se estaban trabajando no estaban brindando aportes significativos y, por otra parte, a cambios en el equipo directos de la investigación que permitieron la revisión y ajuste del alcance.
- g. La investigación se focalizó en el factor institucional; es necesario fortalecer las dimensiones personal, familiar e incluso docente (referidos a convivencia, manejo del aula y acciones disruptivas, por ejemplo)

## Recomendaciones

La Educación es víctima de una gran presión para su adecuación a los nuevos contextos porque, surgida formalmente en el siglo XIX, tiene docentes nacidos y formados en el siglo XX para atender las demandas del contexto y la niñez y adolescencia del siglo XXI. Esta importante diferenciación es acentuada por los procesos de globalización y tecnológicos que aceleran los cambios y colocan a los sistemas educativos de nuestros países ante retos y desafíos sin precedentes: se demanda una nueva configuración dado que los soportes sobre los que están contruidos se han desplazado enfrentándose cambios de lenguajes, narrativas, escrituras, lógicas, pedagogías, institucionalidades ampliando su dimensión de escenario de desarrollo y aprendizaje para la vida y el bienestar de individuos y sociedades, con la promoción de la convivencia pacífica desde la educación formal, tanto en forma directa como digital. Esto incluye el logro de que cada escolar progrese hacia la constitución de una identidad equilibrada y honesta, que comprenda y haga buen uso de su condición de ser ciudadano y ciudadana, directo y digitalizado en un ambiente escolar libre de violencia, para lo que se requiere de un acercamiento sistémico que permita alcanzar cambios significativos y sostenidos en las actitudes o conductas de los miembros de la comunidad educativa, especialmente del estudiantado.

Asumiendo que los sistemas educativos nacionales en el contexto actual son responsabilidad irrenunciable de los gobiernos<sup>73</sup>, desde el nivel político-ideológico es necesario contar con políticas públicas que impulsen no solo la producción y competitividad, sino a la definición del país que se quiere y el diseño de reformas educativas congruentes y alineadas con la perspectiva de Cultura de Paz y Derechos Humanos, y en el que la educación, investigación y tecnologías se integren y concreten a través de las acciones del Ministerio de Educación Pública y otras instancias del gobierno referidas a educación, niñez y adolescencia.

A nivel técnico-pedagógico deben considerarse aspectos como el enfoque educativo, el educando, el aprendizaje, incorporación de tecnología, la formación profesional del docente y el currículo, tal como se desprende de los datos obtenidos (especialmente de los cualitativos en

---

<sup>73</sup> Siguiendo a Aguerrondo (1999) se abordan los principios vertebradores que propone para analizar la estructura básica de la educación: el político-ideológico, el técnico-pedagógico y el organizacional.

las recomendaciones de acción). Interesa puntualizar aquí que la redefinición del modelo de aprendizaje que responda a las necesidades actuales debe considerar una **pedagogía basada en competencias en la que** Tedesco (2003) señala dos retos fundamentales: el aprender a aprender y el aprender a vivir juntos que requieren asumir la experiencia de aprendizaje como algo continuo, que debe incorporar diversión, placer y variedad en su desarrollo, además la actualización y aplicabilidad del conocimiento que estimule el placer por aprender y genere aprendizajes significativos con docentes que sean “acompañantes cognitivos”, modelos de acción. Además, el estudiantado actual tiene facilidad para el trabajo colaborativo que permite tejer redes de conocimiento compartido y construido colectivamente que permiten fomentar la empatía y asertividad como competencias claves para la prevención de la violencia en cualquiera de sus formas. Para la institución educativa y sus miembros esto demanda la capacidad de innovar proactivamente para comprender, prevenir y manejar nuevos escenarios y nuevos riesgos (por ejemplo formas de *bullying* y *ciberbullying* que es probable que surjan con los avances tecnológicos).

De allí que la propuesta de esta investigación es la de asumir como punto de partida la búsqueda de bienestar escolar a partir de la sana convivencia en el centro educativo (incluyendo la ciberconvivencia) que posibilite un clima institucional y áulico óptimos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en estilos docentes que combinen la autoridad con el afecto para potenciar el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes (niveles técnico-pedagógico y organizacional). Se debe procurar así articular educación, conocimiento y desarrollo, repensando estos conceptos y humanizando el desarrollo al integrar y combinar procesos tecno-económicos con las ideas éticas de solidaridad y de responsabilidad, a partir de la importancia en la formación y uso de la tecnología.

Puntualizando lo señalado, se requiere de varios elementos fundamentales:

1. El trabajo en y desde el centro educativo con el estudiantado, en la familia y la comunidad inmediata y nacional. Esto es, la integración de actores más allá de los profesionales, dando participación a los estudiantes, familiares responsables (con los que hay que potenciar la vinculación) y la comunidad en su totalidad, considerando el proyecto educativo del centro educativo y los lineamientos del Ministerio de Educación Pública.



2. El desarrollo de competencias socioemocionales especialmente en docentes y estudiantes que incluyen identificación y manejo de las propias emociones (especialmente de la ira), empatía (afectiva y cognitiva), asertividad y escucha activa, fortaleciendo además la consideración de consecuencias (pensamiento crítico y generación de opciones).
3. Propiciar una sólida formación en y desde el personal docente y equipo de apoyo académico en estas temáticas y desde cuatro niveles de abordaje de la condición de los docentes:
  - a. el primero es el personal, en el que el equilibrio vital, el compromiso y el manejo del cambio son pilares, además de la sensibilización en el tema;
  - b. la formación y desarrollo profesional debe enfocarse en las capacidades para propiciar la sana convivencia, con la pedagogía al servicio de este objetivo y dotando de herramientas para la acción (metodologías participativas que fortalezcan el trabajo en equipo, por ejemplo o controlando la disciplina y especialmente las agresiones en el aula, sobretodo las verbales y burlas de cualquier tipo),
  - c. el manejo en el aula como facilitador o no de la interacción entre pares es otro elemento fundamental e incluye aspectos como poner límites claros en el aula y ser congruente en su ejecución, el contacto e información sobre lo que sucede con estudiantes (interacciones positivas o no) mediante la observación y la escucha, y la relación padres de familia-docentes son fundamentales en la resolución de conflictos y problemas entre estudiantes.
4. Brindar a los adolescentes modelos de acción concretos que permitan replicar conductas. Es decir, trascender lo cognitivo para focalizarse en lo conductual y fortalecer así aspectos emocionales señalando no solo lo que hay que hacer, sino cómo hacerlo (desarrollo de habilidades necesarias).

Específicamente respecto al *bullying*, es necesario resolver aspectos conceptuales y metodológicos, tanto a nivel local como regional, nacional e internacional especialmente en la puesta en común de abordajes y comprensiones que se concreten en investigaciones de amplia cobertura y comparables. De esta forma puede generarse información clave sobre la situación nacional en sus diferentes manifestaciones y características (incluyendo a la universidad como centro de estudios), factores de riesgo y de protección, entre otros, como línea base para

identificar y proponer estrategias de prevención, atención y mitigación del fenómeno *bullying*, la ejecución de programas y propuestas susceptibles de medición en su seguimiento y control, que alimenten políticas públicas congruentes y desde una perspectiva de Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Estas políticas públicas deben estar alimentadas por redes desde el saber y desde el hacer (que deben ser construidas y consolidadas) que generen comprensiones multidisciplinarias sobre la temática, incorporando las miradas y perspectivas de los diferentes actores pues no es sólo un problema de la academia, ni de los adultos, propiciando la creación de espacios de retroalimentación mutua entre diferentes actores y el intercambio de conocimientos, experiencias y prácticas; valorar experiencias exitosas para difundirlas y considerar su replicación; sistematizar las lecciones aprendidas en los procesos en desarrollo, enfatizando temas de cultura organizacional, gestión y disciplina, lo que implica formación y seguimiento docente, normativa institucional y monitoreo.

La necesidad de identificar los actores más allá de la díada matón-víctima se constituye en un aspecto fundamental. El papel de los testigos y de los docentes debe ser considerado como prioridad para el manejo de esta problemática, considerando la importancia del elemento procesual como clave de acción en tanto es posible detener el *bullying* en sus primeras fases.

Además deben considerarse las especificidades de los actores: por ejemplo la estabilidad en el tiempo del esfuerzo del matón por dominar, mientras que el papel de la víctima está determinada principalmente por las características del contexto social que puede cambiar. Esto implica estrategias de abordaje y de intervención diferentes: en el primero brindando alternativas a las formas de figurar dentro del grupo y en el segundo fortaleciendo aspectos relacionales y manejando el contexto social para minimizar la exposición. Así, un abordaje de intervención reactiva combinado con un programa proactivo de prevención pueden contribuir al mejoramiento del clima escolar tanto como cambiar las circunstancias que contribuyen a la violencia.

Deben propiciarse acciones en coordinación con las universidades para fortalecer la formación de los profesionales en las áreas de Educación y afines para mejorar el trabajo en los temas de convivencia, violencia escolar y *bullying*, brindando herramientas pedagógicas, procedimentales y legales para su atención.

No puede obviarse el importante rol de los medios de comunicación en tanto actores que difunden información y generan opinión; las estrategias de sensibilización y capacitación de los profesionales en este campo pueden redundar en un mejor manejo de los casos, el fortalecimiento de programas preventivos y la presentación de modelos positivos.

Hay una alta necesidad de generación de datos e investigación sobre estos temas que permitan integrar información y acciones que tienden a ser atomizadas, pues incide en la formulación de políticas públicas adecuadas y oportunas. La Secretaría Técnica del Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia presenta anualmente el Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica y, tal como se expuso, hay organizaciones no gubernamentales (ONG's), organismos internacionales, instituciones de educación superior y de investigación que realizan investigaciones sobre la violencia contra la niñez y la adolescencia. Sin embargo no se cuenta con una línea base referida a temas de matoneo y cybermatoneo en el país, por lo que es recomendable su realización<sup>74</sup> y el desarrollo de un banco de información sobre instituciones y organizaciones no gubernamentales que trabajan sobre violencia escolar y *bullying*; articular experiencias, generar sinergias, trabajar en conjunto (personas y organizaciones) incentivando la comparación de datos entre países; propiciar alianzas público-privadas y con organizaciones no gubernamentales para el desarrollo de proyectos de alta envergadura e integrar las entidades públicas y privadas en todos los niveles de formación; dar seguimiento y medir los logros de manera sistemática y periódica. Paralelamente deben mejorarse las capacidades institucionales para responder a los casos de violación de derechos a niños, niñas y adolescentes, pues esto fomentará prácticas de denuncia al visualizarse una respuesta efectiva del Estado y de las instituciones educativas en específico.

La normativa actual que cubre (o no) casos de *bullying* debe revisarse para brindar las recomendaciones pertinentes. En este sentido el apoyo a la iniciativa propuesta por la Fundación PANIAMOR (Proyecto de Ley 18230) es necesaria así como la revisión detallada y aportes al proyecto de Ley 19399 (mal llamada “Ley *Bullying*”). Además, aun cuando las diferentes instancias judiciales han desarrollado propuestas e instrumentos, las prácticas revictimizadoras y la poca celeridad de la justicia en la sanción de casos de matoneo o

---

<sup>74</sup> Por ejemplo a través del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)

cibermatoneo cuestionan la efectividad de la ruta crítica de la denuncia, fortalece el miedo y la impunidad generando efectos paradójicos en los denunciantes y la comunidad educativa en general.

Tenemos importantes fortalezas para estructurar y ejecutar acciones orientadas a la prevención y atención del matoneo. Una de ellas es la fuerte plataforma de trabajo desde Cultura de Paz (Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia y Paz por ejemplo, apoyo de la Universidad para la Paz y ONG's que fortalecen esta temática en diferentes sectores del país), además de las acciones generadas desde el programa Convivir del Ministerio de Educación Pública; sin embargo es necesario tomar acciones específicas frente al *bullying* en el corto plazo con proyecciones de mediano y largo alcance, focalizándose no solo en prevención secundaria y terciaria, sino también en la primaria, que tiende a aparecer relegada. Todo esto desde una perspectiva integral, ecológica (Bronfenbrenner, 2005) que implica la coordinación de los esfuerzos de las diferentes instancias para realizar propuestas integradas, congruentes y sistemáticas que brinden una atención efectiva a las situaciones que vive el estudiantado de nuestros centros educativos. También puede mencionarse las redes institucionales y las plataformas de cobertura nacional que ofrecen; un ejemplo es el PANI y su Subsistema Local de Protección que pone a funcionar Juntas de Protección a la Niñez y la Adolescencia, conformada a su vez por Consejos Participativos de Niñez y Adolescencia que son espacios de diálogo, debate, discusión, gestión de política y proyectos dirigidos a la defensa y promoción de los derechos de las personas menores de edad.

En las instituciones educativas, partiendo del deber de velar por los derechos de los estudiantes (tanto de quien ha sido víctima de *bullying* como de quien lo comete, porque también requiere ayuda) se debe propiciar una cultura que acepte e impulse la denuncia (cultura de “coactividad”, según Antanas Mokus, 2003) clarificando qué es y qué no es *bullying*. La no aceptación del maltrato entre pares es fundamental, empoderando a los docentes en busca de romper códigos de silencio (que se presentan por temor a represalias o, en el caso de los estudiantes, imaginar que el explicitar esta situación generará rechazo o aislamiento, brindar una imagen de debilidad e incapacidad de resolver sus propios problemas, entre otros), valorando además la potencia de la influencia del grupo de pares y asumiendo que no solo la violencia física debe ser considerada, sino también las manifestaciones verbales e indirectas.

En síntesis, se propone implementar procesos de investigación (generación de evidencias) e intervención (estrategias) que atiendan las necesidades de los actores, la adecuación conceptual y metodológica, así como el seguimiento y valoración necesarias para realizar los ajustes pertinentes a las acciones estatales actuales, propiciando directrices, políticas públicas y normativa que orienten, integren y fortalezcan las acciones necesarias para prevenir, atender y mitigar el *bullying* en las instituciones educativas costarricenses. Todo esto desde acciones participativas sustentadas en las plataformas institucionales que cuenten con cobertura nacional y la articulación y cooperación entre los Estados para el desarrollo de estrategias y metodologías para la prevención y abordaje de la violencia escolar y el *bullying* en la región.

Como parte del entramado social, aun cuando son algunos los responsables directos del matonismo en cualquiera de sus formas, todos lo somos de detenerlo y propiciar la paz en nuestro medio, tanto real como virtual. Tenemos responsabilidad sobre el bienestar de los demás; asumirla conscientemente hará que reaccionemos frente a las injusticias, el maltrato y la impunidad. Sus consecuencias serán reales.

## Referencias

- Abad, J.M., y Gómez, J.A. (2008) *¡Preparados, Listos, Ya! Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes*. Lima, Organización Panamericana de la Salud (OPS)/ Cooperación Técnica Alemana-GTZ
- Abakah, G. (2011) *Boys' perspectives of peer bullying in Ghanaian secondary schools*. University of Edinburgh, UK. Recuperado de <http://www.dprconference.com/conference/dpr-13/abstracts/544-abakah-george-boys-perspectives-of-peer-bullying-in-ghanaian-secondary-schools>
- Abramovay, M. (2005) Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista iberoamericana de Educación*. N° 38 (2005), pp. 53-66
- Abramovay, M., & Rua, M. (2005), *Violences in Schools. Concise Version*. Brasilia, Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Abramovay, M, . & Rua, M. (2002) *Violences in the schools*. Brasilia, Organizacion de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Adúriz-Bravo, A., e Izquierdo-Aymerich, M. (2009) Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*. Año 4, Número Especial 1, pp. 40-49. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662009000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662009000100004&script=sci_arttext)
- Agencia EFE, Chile (05 de agosto de 2011). Mitad de los estudiantes de América Latina son víctimas de 'matoneo'. *Periódico El Tiempo*. Recuperado de ([http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-10103504.html](http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10103504.html))
- Aguilera, M.; Muñoz, G., y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Alvarez, S. (2011). Efectos psicosociales de la impunidad. Ponencia presentada en *I Congreso de Víctimas del Franquismo*, Madrid, España. 20 al 22 de abril de 2011. Recuperado de <http://www.congresovictimasfranquismo.org/wp-content/uploads/2011/12/2.-Silvia-M%C2%AA-%C3%81lvarez-Merino-EFECTOS-PSICOSOCIALES-DE-LA-IMPUNIDAD.pdf>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Analitis, F.; Klein, M.; Ravens, U.; Detmar, S.; Erhart, M.; Herdman, M.; Berra, S.; Alonso, J.; Rajmil, L. & The European Kidscreen Group (2009). Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 european countries. *Pediatrics* 2009;123:569–577.
- Arsenio, W., & Lemerise, E. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica@ Educare* Vol. XIII, N° 1, [41-51], Junio 2009
- Arteaga, (2003). El espacio de la violencia: un modelo de interpretación social. *Revista Sociologica*, 18 (52), pp. 119-145. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5205.pdf>
- Asamblea Legislativa (2013). Proyecto de Ley 18230: Ley especial para la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia frente a la violencia y el delito en el ámbito de las

- tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado de <http://paniamor.org/proyectedeley18230>
- Asamblea Legislativa (2014). Proyecto de Ley 19399: Ley para prevenir, erradicar y sancionar el Acoso Estudiantil (Ley Bullying). Recuperado de <http://www.aselex.cr/boletines/19399-TB.pdf>
- Avilés, J. (2006) Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9 (4), 201-220. España
- Azteca Noticias (4 de mayo 2013). México, primer lugar en casos de bullying: OCDE. Recuperado de [www.aztecanoticias.com.mx/notas/seguridad/153627/mexico-primer-lugar-en-casos-de-bullying-ocde](http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/seguridad/153627/mexico-primer-lugar-en-casos-de-bullying-ocde)
- Bandura A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1991) Social cognitive theory of moral thought and action (1991). En: Kurtines WM, Gewirtz JL, eds. *Handbook of moral behaviour and development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum; 1:45–103.
- Barrantes, A. (2014, 9 de agosto) Jueces reprenden a docentes por indiferencia ante ‘bullying’. En *Periódico La Nación*. Recuperado de [http://www.nacion.com/nacional/educacion/jueces-reprenden-docentes-indiferencia-bullying\\_0\\_1431856803.html](http://www.nacion.com/nacional/educacion/jueces-reprenden-docentes-indiferencia-bullying_0_1431856803.html)
- Beguerí, M, y Zamora, J. (2011) *Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica. Estudio de las instituciones de educación secundaria*. Informe de consultoría. San José: UNICEF.
- Bellflower, T. (2010). *Examining the Perceptions of School Violence Through the Views of Middle School Students, Parents, Teachers and Community Members*. (Tesis doctoral). Walden University, Estados Unidos. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1981313461&Fmt=6&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1313665859&clientId=79356>
- Bellido, E. (2010) Prospección al fenómeno del bullying y la violencia escolar. *Revista Estudios Policiales* N°6, junio de 2010, pp 11-28. Academia Superior de Estudios Policiales
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335
- Benbenishty, R., & Avi, R. (2008). School violence in an international context: a call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and School*, No. 7, December 2008
- Benites, L. (2012). La convivencia escolar: una estrategia de intervención en *bullying*. En *Bullying y Convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*, pp.75-104. Dennis Morzán Impresiones & Empastes. Lima, Perú.
- Benites, L., Carozzo, J.; Horna, V.; Palomino, L.; Salgado, C.; Uribe, C. y Zapata, L. (2012) *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima, Perú.
- Benitez, L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4) (2),151-170.
- Berger, Ch.; Lisboa, C. (2009) *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis. Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. Ed. Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Re-producción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular. Madrid.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1977b). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987). Recuperado de [http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=8cf0FYm0jW0C&oi=fnd&pg=PR17&dq=\\_bronfenbrenner+1979+the+ecology+of+human+development&ots=1MJT5CZxbH&sig=\\_AZPkm50ABH69QUYuP-P7QppRQQ#v=onepage&q=bronfenbrenner%201979%20the%20ecology%20of%20human%20development&f=false](http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=8cf0FYm0jW0C&oi=fnd&pg=PR17&dq=_bronfenbrenner+1979+the+ecology+of+human+development&ots=1MJT5CZxbH&sig=_AZPkm50ABH69QUYuP-P7QppRQQ#v=onepage&q=bronfenbrenner%201979%20the%20ecology%20of%20human%20development&f=false)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Five critical processes for positive development. From "Discovering what families do" in *Rebuilding the Nest: A New Commitment to the American Family*, published by Family Service America. <http://www.montana.edu/www4h/process.html>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (Pp 187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective. A bioecological model. *Psychological Review*, 101, pp. 568-586.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association. <http://charlotte2.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201995.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman (Ed.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp 3-38). Washington, DC.: American Psychological Association. Recuperado de <http://www.gigusa.org/resources/eg/24.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage. (Original work published 2001). Recuperado de <http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=fJS-Bie75ikC&oi=fnd&pg=PT7&dq=bronfenbrenner+1977+toward+the+ecology+of+human+development&ots=QvhKCCQaP-z&sig=JeSq6W-WE2YRzo11-i->



[9uk\\_o9HQ#v=onepage&q=bronfenbrenner%201977%20toward%20the%20ecology%20of%20human%20development&f=false](http://uk.o9HQ#v=onepage&q=bronfenbrenner%201977%20toward%20the%20ecology%20of%20human%20development&f=false)

- Brown, D.; Riley, L.; Butchard, A. & Kann, L. (2008). Bullying among youth from eight African countries and associations with adverse health behaviors. *Pediatric Health* (2008) 2 (3), pp. 289-299
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “bulliyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 123-133, 2007.
- Cabezas, H., & Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 31 (1), 135-144.
- Cabezas, H. (2010). ¿Qué ocurre en el aula costarricense?. Los niños y las niñas que maltratan a sus compañeros. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, Volumen 10, Número 3, pp. 1-21.
- Cabezas, H. (2011). Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 35 (1), 1-21.
- Cabezas, H., & Monge, M. (2013). Violencia Escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Volumen 13, Número 2, Año 2013, pp 1-20.
- Cáceres, C. y Salazar, X. (2013). “Era como ir todos los días al matadero...”: El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Documento de trabajo. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO.
- Cairns, R., & Cairns, B. (1991). Social cognition and social networks: a developmental perspective. The development and treatment of childhood aggression, pp. 249-278.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos* 2-2009, pp. 60-81. Recuperado de [http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n2\\_2009\\_dea3.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf)
- Cárdenas, F. & Hernandez, P. (2010). *Estado del Conocimiento. Gestión de la convivencia. El Bullying como fenómeno de la violencia en la escuela*. Tesis para optar el grado de Magister Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/802/1/edu70.pdf>
- Carozzo, J. (comp.) (2013) *Bullying. Opiniones Reunidas*. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima, Perú.
- Carozzo, J. (2012). El bullying en la escuela: interrogantes y reflexiones. En *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*, pp.11-36. Dennis Morzán Impresiones & Empastes. Lima, Perú.
- Carozzo, J., Benites, L., Horna, V. & Zapata, L. (2012). *El Bullying no es juego. Guía para todos*. Dennis Morzán Impresiones & Empastes, Lima, Perú.
- Carrasco, M; Gonzalez, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, Junio 2006, Vol. 4, N° 2, 7-38
- Cascante, J. (2002). *Voces que callan, mentes que hablan: una perspectiva de la violencia en un aula escolar*. (Tesis doctoral). UNED, Costa Rica
- Cerezo, F. (2006a). Violencia y victimización entre escolares. *Revista electrónica de Investigaciones Psicoeducativas* [en línea] 9 (4), 333-352.
- Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-s. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, Vol. 4, N°. 9, 2006, 333-352

- Chambers, R; Zyromski, B.; Asner-Self, K., & Kimemia, M. (2010). Prepared for School Violence: School Counselors' Perceptions of Preparedness for Responding to Acts of School Violence. *Journal of School Counseling*, v8 n33 2010
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva e instrumental y el ciclo de violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Revista PSYKHE* 2011, Vol. 20, N° 2, 79-86.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Editorial Taurus.
- Chaux, E.; Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socioeconomic, sociopolitical and socioemotional variables explaining school bullying: a country Wide multilevel análisis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Chaux, E., & Velasquez, M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-27.
- Charlot, B. (2002) A violencia na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questao. *Sociologías*, Año 4, #8, julio-dic, pp 432-443. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>
- Cobo, O.; Tello, G. (2008). *Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes*. México: Editorial Quarzo.
- Craig, W.; Harel-fisch, Y.; Fogel-Grinvald, H.; Dostaler, S.; Hetland, J.; Simons-Morton, B. ; Molcho, M.; Gaspar de Mato, M.; Overpeck, M.; Pernille, D.; Pickett, W., & HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, and HBSC Bullying Writing Group (2009) A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int Journal Public Health*. 2009 September; 54 (suppl 2): 216–224.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd Ed.). London: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Creswell, J. W.; Klassen, A.; Plano-Clark, V.; Clegg-Smith, K. (2011). *Best Practices for Mixed Methods Research in the Health Sciences*. Office of Behavioral and Social Sciences Research (OBSSR)
- Creswell, J. (2013). *Jhon W. Creswell. Mixed methods research*. Página oficial. Recuperado de <http://johnwcreswell.com/>
- Cuevas, M-; Hoyos, P. y Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Revista Pensamiento Psicológico*, Vol. 6, N°13, 2009, pp. 153-172. Universidad Javeriana-Cali (Colombia)
- David-Ferdon C., & Hertz, M. (2009). *Electronic Media and Youth Violence: A CDC Issue Brief for Researchers*. Atlanta (GA): Centers for Disease Control.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe del 2000*. Madrid. Defensor del Pueblo. Recuperado de [http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe\\_violencia\\_escolar\\_ESO.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf)

- Del Barrio, C.; Almeida, A.; Van Der Meulen, K.; Barrios, A., & Gutiérrez, H. (2003a). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 26, (1), pp. 63-78.
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Almeida, A., & Barrios, A. (2003b). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 26, (1), pp. 9-24.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003c). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 26, (1), pp. 25-47.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008) Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2008, 8, 1, pp. 39-50
- Del Rey, R.; Casas, J. y Ortega, R. (2012). El Programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar* 39, v XX, 2012. *Revista Científica de Educomunicación*, pp 129-138
- Denzin, N. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación Universidad-Sociedad. *Revista Reencuentro*, agosto, número 052, pp. 63-76. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/340/34005206/34005206.html>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). London: Sage.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas y Alcaldía de Bogotá (2011) *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan, para estudiantes de 5° a 11° de la Ciudad de Bogotá*. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/formulario\\_Convivencia\\_Escolar\\_2011.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/formulario_Convivencia_Escolar_2011.pdf)
- Díaz-Aguado, M. (2005a) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 2005. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>
- Díaz-Aguado, M (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 2005. 17(4): 549-558.
- Díaz-Aguado, M. (2006) *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid: Dirección General de Familia.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donoso, P. (2000). El matonaje: la discriminación grupal que margina. En A. Magendzo y P. Donoso (eds.) *“Cuando a uno lo molestan...”: un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: LOM/PIIE.
- Dunne, M., Sabates, R., Bosumtwi-Sam, C., & Owusu, A. (2013). Peer relations, violence and school attendance: analyses of bullying in senior high schools in Ghana. *The Journal of Development Studies*, 49 (2), 285-300.
- Durán, M. (2011). El *bullying* en Costa Rica: manifestaciones de violencia escolar en dos escuelas del área metropolitana. Ponencia presentada en *III Simposio Internacional y VII*

- Nacional sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de
- Durán, M., & Vargas, E. (2011). El *bullying* en Costa Rica: manifestaciones de violencia escolar en dos escuelas del área metropolitana. Ponencia presentada en *III Simposio Internacional y VII Nacional sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. San José: Universidad de Costa Rica
- Eisenberg, M.; Neumark-Sztainer, D., & Cheryl, L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73, (8), pp. 311-316.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003) Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32, (3), pp. 365-383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Bullying prevention and intervention: Integrating research and evaluation findings [Special issue] *School Psychology Review*, 32(3)
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2011). *Bullying in North American schools* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Espinoza, E. (2006) Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, (4), pp. 221-238.
- Fernandez, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, No. 2, enero-abril 1995, pp 21-38
- Fernandez, C. (2003). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. Madrid.
- Fontaine, J; Debus-Sherrill, S.; Mitchell, P., & Lowry, S. (2010). *Violence prevention in schools: a case study of the Thurgood Marshall Academy Public Charter High School*. URBAN INSTITUTE, Justice Policy Center
- Fuchs, M. (2009). Violence at german schools. Findings and open questions. *International Journal of Violence and School*, No. 9, September 2009, pp. 79-101
- Fundación Arias (2008). Manual 2. Programa Escuela segura, Comunidad Segura. *Serie Escuela Segura-Comunidad Segura: manuales de capacitación*. 1ª. ed. San José: Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3): 167-191
- Galtung, J. (1985). Sobre la Paz. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3): 291-305. Recuperado de <http://www.okan.edu.tr/UserFiles/File/galtung.pdf>
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y Cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos /Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”. Págs. 314-315.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: bakeaz, gernika gogoratz. Recuperado de <http://classweb.gmu.edu/hwjeong/Conf702/Galtung,%20After%20violence.pdf>
- Galtung, J. & Tschudi, (2002). Crafting Peace: On the Psychology of the TRANSCEND Approach. In *Searching for Peace: The Road to TRANSCEND*, 2nd ed, ed. Johan Galtung, C. Jacobsen, and K. Brand-Jacobsen. London: Pluto Press.

- Gálvez-Sobral, J.A. (2011). *El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>
- García, J. (1997) Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *Revista Anales de Psicología*, 1997, vol . 13, nº 1, 51-56
- García, F. (2001) Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. Conferencia presentada en la XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias *Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001
- García-Vega, L. (2010) *Análisis psichistórico de la obra de Martin E. P. Seligman*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11837/1/T32426.pdf>
- Gómez, A.; Gala, F.; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.;Lupiani, S., & Barreto, M. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense* 2005; 13(48-49):165-177
- González, J. (2009) *Bullying en San Salvador: un análisis descriptivo en centros escolares de tercer ciclo de Educación Básica*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2009/01/bullyng.shtml>
- Granado, M.C.; Pedersen, J.M; Carrasco, A.M. (2003). Factores relacionados con la agresividad entre iguales en el entorno escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgos para la salud. *Revista Encuentros en Psicología Social*, 1(4), pp. 308-314.
- Grillo, M., & Esquivel, W. (2011). Adolescencia y TIC en Costa Rica: nuevas oportunidades, nuevos desafíos. Versión no diagramada ubicada en el Capítulo II, Ciberseguridad y Privacidad del libro *Ciberseguridad en Costa Rica*, páginas 82-99. Programa de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (PROSIC) Universidad de Costa Rica, 2010
- Gross, C (2004). *Analyse sozialer Konflikte und Mobbing am Arbeitsplatz – eine Tagebuchstudie (ASKA-Projekt)*. (Tesis doctoral). Frankfurt am Main
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*. The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hayden, C.(2009). Deviance and violence in schools: a review of the evidence in England. *International Journal of Violence and School* – 9 – September 2009, pp 8-35
- Henderson-Ditchfield, W. (2010). *Have we learned from Columbine?. Exploring the preparation of school counselors response to School Violence and Crises*. (Tesis doctoral). University of Redlands. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/3422225.pdf>
- Henriques, J. (2010). *Perceptions of school violence: school personnel views of violent behaviour and preparedness*. (Tesis doctoral). Capella University, Estados Unidos. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/3433745.pdf>
- Hernández, T. (s.f.). Des-cubriendo la Violencia. Recuperado de <http://168.96.200.17/ar/libros/violencia/hernandez.pdf>
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 16, 1-28.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2009) *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar . Pense 2009*. Río de Janeiro: IBGE. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/default.shtm>
- Ivarsson, T., Broberg, A., Arvidsson, T., & Gillberg, C. (2005). Bullying in Adolescence: Psychiatric Problems in Victims and Bullies as Measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nord J Psychiatry* 59, pp. 365-373.
- Jäger, Th., Bradley, C. & Rasmussen, M. (Eds.) (2003). *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jäger, Th. (2006). *Coping with School Bullying and Violence Using the Internet*. Conference Report. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info/en/content/conferences/online-conferences/conference-1-short-report.html>
- Jensen, H. (2009). *I Jornadas Interdisciplinarias en Violencia y Sociedad*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de [http://www.vinv.ucr.ac.cr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=336:comprender-violencia-es-el-primer-paso-para-superarla&catid=1&Itemid=68](http://www.vinv.ucr.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=336:comprender-violencia-es-el-primer-paso-para-superarla&catid=1&Itemid=68)
- Jimerson, S.R., Swearer, S.M., & Espelage, D.L. (Eds.) (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 261-282.
- Kishirsagar, V; Agarwal, R., & Bavdekar, S. (2007). Bullying in Schools: Prevalence and Shortterm Impact. *Indian Pediatrics*, 44, pp. 25-28.
- Kliegel, M. y Zeintl, M. (2009) *Measures for prevention of school violence: Stock taking of programmes in the German-speaking area*. Report 1/2009e.BGAG- Institute Work and Health of the German Social Accident Insurance, Dresden.
- Kowitz, A. (2009). *An Examination of Policies, Programs, and Strategies that address Bullying in Virginia Public School Systems*. (Tesis doctoral). The George Washington University, Virginia, EU
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Kühne, T. (2005). *¿What is a Model?* Darmstadt University of Technology, Darmstadt, Germany. Recuperado de <http://drops.dagstuhl.de/opus/volltexte/2005/23/pdf/04101.KuehneThomas1.Paper.pdf>
- Lagerspetz, K. M., Bjoerkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45 - 52.
- Lentini, V.; García, C. y Borbón, J. (UNIMER, 2013) *Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos*. V Informe Estado de la Educación. San José.
- Lecannelier, F. (2007) *Bullying, Violencia Escolar: ¿Qué es y cómo intervenir?*, Unidad de Intervención Temprana, Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, p. 2. Disponible en <http://www.udesarrollo.cl/cursos/scl/8005S/Otros2007/008.pdf>
- Loewenstein, LF. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 1978. 31: 316-318.
- Loewenstein, L. (1994). The intensive treatment of bullies and victims of bullying in a therapeutic community and school. *Education Today*, 1994. 44 (4): 62-68.
- Loredo, A; Perea, M. & López, N. (2008) "Bullying": Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediatrica Mexicana* 2008; 29(4): 210-4. Recuperado de [www.revistasmedicasmexicanas.com.mx](http://www.revistasmedicasmexicanas.com.mx)

- Lumeng, J.; Forrest, P.; Appugliese, D.; Kaciroti, N.; Corwyn, R. & Bradley, R. (2010). Weight status as a predictor of being bullied in third through sixth grades. *Pediatrics*, Volume 125, Number 6, June 2010.
- Madriaza, P. (2008) Violencia escolar en Chile. En Guajardo, C. (Ed.) *Seguridad y prevención: la situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007*. Santiago de Chile: Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad- Programa de Seguridad Urbana-Universidad Alberto Hurtado, pp. 97-113
- Madriaza, Pablo. *Violencia en el Ámbito Educativo 'Una Cartografía Preliminar de Latinoamérica y el Caribe*. Instituto Ideas. Santiago, Chile. 2009
- Magendzo, A. (2009). Prevención y atención del bullying en la sala de clase. *Revista Novedades Educativas*, (224), pp. 14-15. México: Ediciones Novedades Educativas de México
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2007). Intimidación (bullying) en la escuela: investigaciones sobre clima y rendimiento escolar. Ponencia presentada en las *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. 26 al 30 de noviembre de 2007, pp. 46-61. UNESCO
- Malta, D; Silva, M; Malta de Mello, M.; Sardinha, R; Monteiro, L.; Crespo, C.; Oliveira de Carvalho, M.; Alves da Silva, M.; Porto, D. (2009). *Bullying in Brazilian schools: results from the National School-based Health Survey (PeNSE)*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 2):3065-3076, 2010. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->
- Manzo, M; Mendiola, A; Zabala, L.(2009) La intervención psicológica para el manejo de la estigmatización de niños de 4º año de primaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10. Abril-junio de 2009. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/10/010\\_Manzo.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Manzo.pdf)
- Marin-Martinez, A.; Reidl, L. (2013) Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2013, Vol 18, Núm 56, pp. 11-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581002.pdf>
- Martin-Baró, I. (1983). *Acción e Ideología. Psicología social desde Centroamérica*. Cap. 8: Violencia y agresión social. 12ª reimpresión San Salvador: UCA Editores
- Martin-Baró, I. (2003). Polarización social y violencia. En A. Blanco y L. de la Corte, *Poder, ideología y violencia*. Trotta, págs. 139-185.
- Merino, C., Carozzo, J., & Benites, L. (2011). Bullying in Perú: A Code of Silence? In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong, (Eds.) *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice (2nd ed.)* (pp. 153-164). New York: Routledge.
- Midthassel, U. V., Roland, & Grete, V. (2009). The Zero Programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian Manifesto against bullying. *Journal of Social Psychology of Education*, Vol 1/1996 – Vol 15/ 2012
- Ministerio de Educación Pública (2009) *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. San José.
- Ministerio de Educación Pública (2009) Circular DM-005-07-2010 sobre las *Acciones Institucionales para la Convivencia en los Centros Educativos*. San José
- Ministerio de Educación Pública (2012) *Protocolo específico para el acoso, matonismo o bullying y el cyberbullying en los centros educativos de secundaria*. San José.
- Ministerio de Educación, Guatemala (2011) Guía para la prevención del acoso escolar, (*bullying*). Guatemala. Recuperado de

[http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/anuncios/informes\\_gestion\\_mineduc/documentos/guia\\_acoso\\_escolar\\_final.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/anuncios/informes_gestion_mineduc/documentos/guia_acoso_escolar_final.pdf)

- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Prevención e Intervención Educativa frente al Acoso entre Estudiantes*. Lima, Perú.
- Ministerio del Interior (Chile). (2009). *III Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Informe de resultados*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.
- Ministerio de Salud (2010). *Plan estratégico nacional de salud de las personas adolescentes 2010-2018*. 1ª. ed. San José, Costa Rica. Recuperado de [http://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/component/docman/doc\\_view/1040-plan-estrategico-nacional-de-salud-de-las-personas-adolescentes-2010-2018](http://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/component/docman/doc_view/1040-plan-estrategico-nacional-de-salud-de-las-personas-adolescentes-2010-2018)
- Moayed, F., Daraiseh, N., Shell, R., & Salem, S. (2006). Workplace bullying: a systematic review of risk factors and outcomes. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 7(3), 311-327
- Molcho, M., Craign, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying prevention 1994-2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, S4, S225-234.
- Monks, C.; Smith, P.; Naylor, P.; Barter, C.; Ireland, J., & Coyne, I.(2009) Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior* 14 (2009) 146–156. Recuperado de <http://neptune.gold.ac.uk/media/Aggression%20and%20Violent%20Behavior%20article.pdf>
- Monks, C., & Coyne, I. (2011) *A history of research into bullying*. In: *Bullying in different contexts*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 1-11.
- Montoya, M., & Segura, S. (2006). *Construyendo alternativas para la atención de la violencia en los centros educativos. La experiencia en la Escuela Cocorí de Cartago*. (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica
- Moreira, T. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática. Un análisis multinivel. *Revista Educación* 33(2), 61-80.
- Movimiento Mundial por la Infancia. Capítulo América Latina y el Caribe (2012). *Estado de situación de los países de Centroamérica, México, Cuba, y República Dominicana en relación con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en seguimiento al Estudio de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños*. San José: Visión Mundial Internacional.
- Muñoz, J. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de [http://www.academia.edu/180034/An%C3%A1lisis\\_de\\_datos\\_textuales\\_con\\_Atlas.ti\\_5](http://www.academia.edu/180034/An%C3%A1lisis_de_datos_textuales_con_Atlas.ti_5)
- Nansel, T.; Craig, W.; Overpeck, M.; Saluda, G.; Ruan, J. (2004) Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 2004;158: 730-6.
- Newgent, R; Lounsbury, K; Keller, E.; Baker, C.; Cavell, T., & Boughfman, E. (2008). Differential perceptions of Bullying in the schools: A comparison of student, parent, teacher, school counselor, and principal reports. University of Arkansas
- Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., & Sprague, J. (2011). Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3–8. *Issues & Answers Report*, REL 2011–No. 114. Washington, DC: U.S. Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.



- Observatorio de la Violencia (2010) *IV Informe Estadístico: Violencia en Centros Educativos*. San José, Dirección General para la Promoción de la Paz y la Convivencia Ciudadana (DIGEPAZ). Ministerio de Justicia y Paz.
- OECD (2002). *Frascati Manual. Proposed standard practice for surveys on research and experimental development*. Paris: Organization for economic co-operation and development publication service
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere Publ. Corp.
- Olweus, D. (1980). Familiar and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En Magnusson, D. & Allen, V. (Eds.). *Human development. An interactional perspective*. Nueva York: Academic Press, pp. 353-365.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Blackwell. Oxford.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *J. Child Psychol. Psychiatry* 35: 1171-90.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Maneo.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, London & New York, Routledge, pp. 2-27.
- Olweus, D. (2006). Cap. 4: Una revisión general. En Serrano, A. (Ed.) *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp79-106). Barcelona: Editorial Ariel.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar, bullying en las aulas: hechos e intervenciones*. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud. Universidad de Bergen, Noruega
- Organización Mundial para la Salud (OMS) (2004). *The Economic Dimensions of Interpersonal Violence*. Washington: OMS. Recuperado de <http://whqlibdoc.who.int/publications/2004/9241591609.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Estudio Mundial sobre Violencia contra los Niños*. Recuperado de [http://www.crin.org/docs/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia.pdf](http://www.crin.org/docs/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf)
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y acoso y escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Informe preliminar*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI).
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. IIEDDI. Madrid.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Estudio\\_violencia%281%29.pdf](http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia%281%29.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Estudio Mundial sobre Violencia contra los Niños*. Recuperado de [http://www.crin.org/docs/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia.pdf](http://www.crin.org/docs/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012). *Textos fundamentales*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216192s.pdf#page=7>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)

- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Capítulo 1. La violencia, un problema mundial de salud pública. Washington, D.C. Recuperado de <http://mayores.pre.cti.csic.es/documentos/documentos/oms-informeviolencia-01.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2007). *Salud en las Américas*. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*. No. 304, 55-67.
- Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o Violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas*, XXVIII, (4), pp. 645-659.
- Ortega, R. (2003). *Enseñanza de Prevención de la violencia en Escuelas de Centroamérica*. Informe para el Banco Internacional de Desarrollo (BID).
- Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R.; Sánchez, V.; Ortega, J. & Genebat, R. (2004) *Informe de la investigación sobre Convivencia y Riesgo de Violencia en Escuelas de Primaria y Secundaria de Managua y su área metropolitana*. Convenio Universidad de Córdoba (España)-Ministerio de Educación Cultura y Deportes de la República de Nicaragua. Managua. Recuperado de <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/gzvKO352sI5vmaE.pdf>
- Ortega, R. & del Rey, R. (2007). Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención. Ponencia presentada en las *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. 26 al 30 de noviembre de 2007, pp. 29-45. UNESCO
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J., & Jäger, T. (Eds.) (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet* [E-Book]. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info>
- Ortega, R; Sánchez, V.; Van Wassenhoven, L.; Deboutte, G., & Deklerck, J. (s.f.). *Módulos A y B: Contexto, definiciones y conocimiento de la violencia escolar*. Recuperado de <http://www.vista-europe.org/downloads/Spanish/B6f.pdf>
- Ortega, del Rey y Sánchez, 2012. *Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España
- Ortiz, M; Solis, K, & Umanzor, D. (2004). ¿Qué hacer ante situaciones de violencia y abuso contra personas menores de edad?: manual de procedimientos para la detección y denuncia desde el centro educativo.
- Owusu A, Hart P, Oliver B, Kang M. (2011) The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal Sch Health*. 2011 May; 81(5):231-8.
- Palacios M, Rego S. Mais uma epidemia invisível? *Rev Bras Educ Med*, 2006; 30(1):3-5. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v30n1/v30n1a01.pdf>
- Palomero, J., & Fernández, M. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 41 (Agosto 2001), pp. 19-38. Zaragoza. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404103.pdf>

- Paredes, O. (2009) *Diseño y evaluación del impacto de un programa de intervención basado en la Teoría de la Acción Razonada sobre el comportamiento de matoneo en estudiantes escolares*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Paredes, M.; Alvarez, M.; Vega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, enero-junio, año/vol 6, No 01, pp 295-317. Recuperado de [www.umanizales.edu.co/revistacinde/indez.html](http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/indez.html)
- Paredes, M.; Lega, L.; Cabezas, H.; Ortega, M.; Medina, Y. y Vega, C. (2011). Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 761 - 768. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200018&script=sci_arttext)
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010) Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Vol. 2, N°1, 58-66. Reuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5270/5433>
- Perreault, S. (2011). Self-reported internet victimization in Canada, 2009. *Juristat. Statistics Canada*. Recuperado de [www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2011001/article/11530-eng.pdf](http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2011001/article/11530-eng.pdf)
- Petrosino, A., Guckenburger, S., DeVoe, J., & Hanson, T. (2010). What characteristics of bullying, bullying victims, and schools are associated with increased reporting of bullying to school officials?. *Issues & Answers Report, REL 2010–No. 092*. Washington, DC: U.S.
- Pinheiro, P. (2006). *Estudio Mundial sobre Violencia contra los Niños*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de [http://www.crin.org/docs/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia.pdf](http://www.crin.org/docs/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf)
- Piñuel, I. (2006), Frente a la violencia escolar, bonitas palabras. ABC, 21-9-2006. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/cordoba/abc.cordoba/2006/09/21/007.html>
- Piñuel, I. (2006), Entrevista: Lo primero, ponerse de su lado. Recuperado de <http://kindsein.com/es/23/2/543/www.acosoescolar.com>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Test AVE: Acoso y violencia escolar*. TEA Ediciones. Madrid.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007a) *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*, Madrid, IIEDDI.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2007b). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Ed CEAC. Barcelona
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2008). *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de [http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso\\_ado\\_2009/B-La\\_violencia\\_y\\_sus\\_manifestaciones\\_en\\_jovenes.pdf](http://www.adolescenciasema.org/ficheros/curso_ado_2009/B-La_violencia_y_sus_manifestaciones_en_jovenes.pdf)
- Programa Estado de la Nación (2011). *III Informe Estado de la Educación*. San José.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Costa Rica (PNUD-Costa Rica) (2013) *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013 Aprendiendo a vivir juntos: Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica*. 1 ed. San José, C.R
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Roberts, W., & Coursol, D. (1996). Strategies for Intervention with Childhood and Adolescent Victims of Bullying, Teasing and Intimidation in School Settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30, (3), pp. 204-212.

- Robledo, P., & Arias-Gundin, O. (2009). Programa de prevención del bullying en las aulas de educación primaria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c21.pdf>
- Rocha, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), pp. 825-842.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44 (3), pp. 299-312.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL* 104, 37-54. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Romaní, F. y Gutiérrez, C. (2010) Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria, año 2007. *Revista Peruana de Epidemiología*, Vol 14 No 3, Diciembre 2010
- Romera, E.; Del Rey, R. y Ortega, R. (2011) Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres *Psicothema* 2011. Vol. 23, nº 4, pp. 624-629
- Ross, A. (2013, 16 de agosto) Sala IV cuida anonimato de testigos de matonismo. En *Periódico La Nación*. Recuperado de [http://www.nacion.com/nacional/Sala-IV-anonimato-testigos-matonismo\\_0\\_1360264019.html](http://www.nacion.com/nacional/Sala-IV-anonimato-testigos-matonismo_0_1360264019.html)
- Sáenz, M. (2011) Aportes para una epidemiología del suicidio en Costa Rica: un análisis de la primera década del Siglo XXI. *Revista de. Ciencias Sociales*, Universidad de Costa Rica, 131-132: 37-55/2011
- Salgado, C. (2012). Revisión de las Investigaciones acerca del Bullying: desafíos para su estudio. En *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspecto conceptuales, aplicativos y de investigación*, pp. 127-176, Dennis Morzán Impresiones & Empastes. Lima, Perú.
- Salmivalli, C. (2012). Conferencia. Congreso Nacional de Educación. Bogotá
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17-24.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Preadolescents' peer-relational schemas and social goals across relational contexts. *Social Development*, 18, 817-832.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sancho, J. (17 de setiembre de 2012). Matonismo escolar: una vía hacia el suicidio entre niños. *La Prensa Libre*. Recuperado de <http://www.prensalibre.cr/lpl/nacional/70767-matonismo-escolar-una-via-hacia-el-suicidio-entre-ninos.html>
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, 21, 700-711.
- Schäfer, M. (2012). Mobbing im Schulkontext. En Schneider, W. & Lindenberg, U. (2012). *Entwicklungspsychologie* (7a ed.) (pp. 691-704). Basel: Beltz Verlag.

- Schäfer, M., & Korn, S. (2001). Bullying - eine Definition. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(3), 236-237.
- Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). "Wie Du mir, so ich Dir": Prävalence und Stabilität von Aggression und Bullying in Grundschulklassen [Tit for tat: Prevalence and stability of aggression and bullying in primary school settings]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 136-150.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004a). Bullying als Gruppenphänomen: eine adaptation des "Participant role" -Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), pp. 19-29
- Schäfer, M., & Korn, S. (2004b). Mobbing in der Schule. In Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Ed.), *Kinderreport Deutschland 2004* (pp. 275-286). München
- Schäfer, M.; Korn, S.; Brodbeck, F.; Wolke, D., & Schultz, H. (2004). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *Research report* No. 165, February 2005. Munich.
- Schäfer, M.; Korn, S.; Smith, P.; Hunter, S.; Mora-Merchán, J.; Singer, M., & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the Crowd: Recollections of Bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 02/2004.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. and Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- Schönfeld, J. (2007). *El día que no existí*. San José: Ediciones Perro Azul
- Schubarth, W. (2013) *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Serrano, A. (comp.)(2006). *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Silvia, S.; Blitstein, J; Williams, J; Ringwalt , C.; Dusenbury, L., & Hansen, W. (2011). *Impacts of a Violence Prevention Program for Middle Schools: findings after 3 years of implementation*. U.S. Department of Education
- Smith, P. (1998). El Proyecto Sheffield: No sufran en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, Junio, No. 270, pp. 51-56. Recuperado de [www.asociacionrea.org/BULLYING/8\\_06\\_Actividades\\_y\\_Materiales/Cuadernos/El%20Proyectos%20Sheffield.pdf](http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_06_Actividades_y_Materiales/Cuadernos/El%20Proyectos%20Sheffield.pdf)
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9, (3), pp. 98-103.
- Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Perceptions and Experiences of Bullying in Younger Pupils. *British Journal of Educational Psychology*. 65, pp 485-500.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, (4), pp. 1119-1133.
- Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of Schools based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, (2), pp.189-209.
- Smokowski, P., & Kopasz, K. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children and Schools*, *National Association of Social Workers*. 27, (2), pp. 101-110.
- Sosa, M. (2010). CNDH: 40% de estudiantes sufre bullying. *El Universal*. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html>

- Sosa, A. (2011). Violencia percibida y estrategias de afrontamiento en los estudiantes, docentes y padres de familia, de la Escuela Normal Superior Federico Lleras Acosta, sección básica primaria del Municipio de Puerto Carreño-Vichada (Colombia). Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*. Universidad de Costa Rica
- Solano, I. (2011). La violencia escolar: evidencias desde ocho Colegios de secundaria en Turrialba, Costa Rica. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*. Universidad de Costa Rica.
- Stachowiak, H. (1973) *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer-Verlag.
- Storey, K; Slaby, R; Adler, M; Minotti, J., & Katz, R. (2008). *Eyes on Bullying. What Can You Do?*. Education Development Center, Inc. Massachussetts.
- Su-Jeong, K. (2004) *A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying*. Dissertation an der Fakultät für Psychologie und Padagogik der Ludwig-Maximilians-Universität, München, Deutschland. Recuperado de [http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5798/1/Kim\\_Su-Jeong.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5798/1/Kim_Su-Jeong.pdf)
- Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Taki, M., (2001). Relation among bullying, stress and stressor: A followup survey using panel data and a comparative survey between Japan and Australia. *Japanese Society*, 5, 118-133.
- Taki, M. (2011). Basic Knowledge on Bullying Issues. *International Conference on School-bullying Prevention*. Taiwan 2011 August 20-21 at National Taiwan University by Humanistic Education Foundation. Recuperado de [http://www.nier.go.jp/a000110/Draft\\_in\\_Taiwan.pdf](http://www.nier.go.jp/a000110/Draft_in_Taiwan.pdf)
- Taki, M; Slee, P.; Hymel, S.; Pepler, D.; Sim, H., & Swearer, S. (2008). A new definition and scales for indirect aggression en schools: results from the longitudinal comparative survey among five countries. *International Journal of Violence and School*, 7, pp 3-19. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Revue-07/01.-Taki-Ijvs-7.pdf>
- Tedeschi, J., & Nesler, M. (1993). Grievances: Development and Reactions. En R. Felson y J. Tedeschi: *Agresion and Violence. Social Interactionist Perspectives*, American Psychological Association, Washington D.C.
- Tillman, K.; Holler-Nowitzki, B.; Holtappels, H.; Meier, U.; Popp, U. (1999) *Schuelergewalt als Schulproblem. Verursachende bedingungen, Erscheinungsforme und pädagogische Handlungsperspektiven*. München: Juventa Verlag),
- Toledo, M., Magendzo, A. & Gutierrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Recuperado de [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría* 2008; 79 (1): 13-20
- Tribunal Contencioso Administrativo y Civil de Hacienda, Sección Cuarta del Segundo Circuito Judicial de San José (2014, 11 de julio). *Sentencia 59-2014: Proceso de Conocimiento interpuesto contra El Estado*. San José.
- Ttofi, M. & Farrington, D. (2009) What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Agresion, Conflict and Peace Research*, 1, 13-24.
- Turkum, A. (2011). School Violence: To What Extent Do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11 (1), Winter, pp. 127-132. Recuperado de

- [http://marmara.academia.edu/HalilEksi/Papers/1456298/School\\_Violence\\_To\\_What\\_Extent\\_do\\_Perceptions\\_of\\_Problem\\_Solving\\_Skills\\_Protect\\_Adolescents](http://marmara.academia.edu/HalilEksi/Papers/1456298/School_Violence_To_What_Extent_do_Perceptions_of_Problem_Solving_Skills_Protect_Adolescents)
- Universidad de Costa Rica. Grupo de investigación en Salud Mental y Bienestar (2013). *Estado del Arte de la Investigación en Salud Mental en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/8942/Estado%20del%20arte%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20salud%20mental%20en%20Costa%20Rica.pdf?sequence=1>
- Varela, J (2013) Violencia escolar y bullying en Chile. “*Whole School Approach*” para prevenir la violencia escolar. En Carozzo, J. (comp.) *Bullying. Opiniones Reunidas*. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima, Perú. pp. 71-82 Recuperado de <http://www.alfepsi.org/index.php/biblioteca-virtual-alfepsi/199-bullying-opiniones-reunidas>
- Varela, J.; Tijmes, C. y Sprague, J. (2009) *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana. Chile. Recuperado de <http://www.pazciudadana.cl/publicacion/paz-educa-programa-de-prevencion-de-la-violencia-escolar/>
- Vargas, M. (2012). El bullying en los centros de educación primaria y secundaria de la Dirección Regional Educativa de Heredia: una visión desde la Seguridad y los Derechos Humanos. Trabajo final de investigación para optar por el grado de máster en criminología con énfasis en seguridad humana. Universidad para la Cooperación Internacional. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. San José
- Velásquez, L. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana Rayuela*, pp. 81-91.
- Vélez, L. (2006). Entrevista a Michel Wieviorka sobre Violencia. Revista "El Viejo Topo" n° 222-223 de julio de 2006. Recuperado de <http://eljineteinsomne2.blogspot.com/2010/09/michel-wieviorka-la-violencia-puede.html>
- Vettenburg, N. (1999). Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties. *General Report, Council of Europe Publishing*, 29-60.
- Villalobos, L.; Madrigal, M. (2013). “Bullying” como posible factor de riesgo de conductas autolesivas o suicidas en víctimas infantiles y adolescentes. Tesis para optar por el grado y título de Especialista en Psiquiatría. Universidad de Costa Rica. Recuperado de [www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/textos/tesis47.pdf](http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/textos/tesis47.pdf)
- Villegas, J. (2012, 12 febrero). Insultos y humillaciones roban a alumnos ganas de estudiar. En *Periódico La Nación*, p. 4A. Recuperado de <http://www.nacion.com/2012-02-12/ElPais/insultos-y-humillaciones-roban-a-alumnos-ganas-de-estudiar-.aspx>
- Wang, J., Iannotti, R.J., & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.
- Westhues, K. (2006). Diez elecciones en el estudio del Mobbing o Bullying en el lugar de trabajo. Ponencia presentada en la *Quinta Conferencia Internacional sobre Intimidación en el lugar de trabajo*. Trinity College, Dublín, 15-17 de junio de 2006
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Revista Espacio Abierto* 10 (3), pp. 337-347. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/122/12215214.pdf>
- Wieviorka, M. (2001). Le nouveau paradigme de la violence (Partie 2) <http://conflits.revues.org/index726.html?langue=en>

- Wieviorka, M. (2003). Violencia y crueldad. *Anales de la Cátedra Francisco Suarez*, 37 (2003), pp. 155-171
- Wieviorka, M. (2004). *La Violence*. Paris: Balland.
- Wieviorka, M. (2007). Violencia y Conferencia central del IX Congreso Nacional de Sociología. *Revista Colombiana de Sociología* - N° 28, 2007
- Yoneyama, S.; Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: The School as a Factor in Understanding Bullying (With Special Reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), pp. 315-330.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/Victim Students & Classroom Climate. *Youth Studies*. 25 (3) pp. 34-41.
- Yubero, S.; Serna, C., & Martínez, I. (2005). Fracaso Escolar y Violencia en las escuelas: Factores Psicológicos y Sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS, N 11*.
- Zillman, D. (1983): Arousal and Aggression» en R. Geen y E. Donnerstein (eds.): *Aggression. Theoretical and Methodological Issues*, vol. I, Academic Press, Nueva York, 1983, pp. 75-101.
- Zillmann D. (1988). Cognition-excitation interdependencies in aggressive behavior. *Aggressive Behav.* 14, 51-64

### **Audiovisuales**

- Bully of Casey Heynes (2011). <http://www.youtube.com/watch?v=PacsVAZ6h5U>
- Bullying In Schools with Casey Heynes (2011). <http://www.youtube.com/watch?v=27kGfh21GAo>
- CNN (2010). Stop Bullying: Speak Up. Recuperado de <http://edition.cnn.com/SPECIALS/2010/bullying>
- CNN (2010). A special report on bullying. Estados Unidos. Recuperado de <http://edition.cnn.com/2010/LIVING/10/04/bullying.special.explainer/index.html>
- CNN (2010). The grief of bullycide. Estados Unidos. Recuperado de <http://edition.cnn.com/2010/LIVING/10/04/o.grief.of.bullycide/index.html>
- López, Nicolás (2007). *Super niño Bully*. Chile. Recuperado de <http://www.sobras.com/snb/>
- Cruz, M. (abril 2015) Programa Nacional de Convivencia en los centros Educativos. Programa Convivir. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de [https://prezi.com/ammapyuqfq\\_z/programa-convivir-2014/](https://prezi.com/ammapyuqfq_z/programa-convivir-2014/)
- Moore, Michael. (2002). *Bowling for Columbine*. Estados Unidos. Recuperado de <http://www.imdb.com/video/screenplay/vi2814050585/>
- Solis, R. (2013, 21 de marzo). Entrevista sobre *bullying*. Canal 9. Recuperado de <http://www.canal9.cr/hoy/2013/03/21/entrevista-sobre-bullying/>
- Teletica Canal 7 (2014, 9 de agosto). Estado se enfrenta a su primera sentencia por omisión de *bullying*. En *Telenoticias*. Recuperado de <http://www.teletica.com/Noticias/62810-Estado-se-enfrenta-a-su-primera-sentencia-por-omision-de-bullying.note.aspx>

### **Comunicación personal**

- Chaux, E. (2012-2013). Investigador y docente. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Mejía, J.F. (2013, 2014, 2015). Director Programa Aulas en Paz. Bogotá, Colombia
- Carozzo, J.C. (2013, 2015). Presidente Observatorio de Violencia y Convivencia de Perú. San José, Costa Rica; Lima, Perú.



Ortega, R. 2012. Investigador y docente, Universidad  
Piñeros, C. (2013, 2015). Directora Ejecutiva Red PaPaz. Bogotá, Colombia  
Salmivalli, 2012. Comunicación Personal.  
Solis, R. (2013, julio). Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.  
Sapon-, M. 2013. Comunicación Personal

## Apéndices

## Apéndice 3.1

Universidad Estatal a Distancia  
CUESTIONARIO ESTUDIANTES  
Ambiente escolar: relaciones entre pares

---

### Presentación

En el colegio se viven muchas y diferentes situaciones entre compañeros y compañeras. Algunas de ellas pueden ser difíciles de manejar; por ejemplo, cuando uno o varios compañeros tratan mal a otro con burlas, golpes o amenazas constantes. Estas situaciones generan un mal ambiente en el colegio, en el grupo y en el aula y, por supuesto, en la persona o personas que lo viven.

Este cuestionario va a servir de ayuda a quienes viven o han vivido situaciones como estas. Por esto te pedimos tu colaboración. Tu aporte será muy valioso para hacer algo al respecto.

El cuestionario es anónimo y confidencial. Tenés que completarlo en su totalidad y en forma **sincera**.

Si en alguna pregunta no está la respuesta que se ajusta exactamente a lo que pensás o sentís, marcá la que más se le acerque.

Recordá que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que interesa es conocer tus opiniones basadas en TU experiencia en el colegio.

Cuando hallás completado el cuestionario no olvidés pulsar el botón ENVIAR.

Si tenés alguna duda sobre el cuestionario o interés sobre la investigación, no dudés en consultarla directamente o a través del correo electrónico **veep.2013@gmail.com**.

**Muchas gracias por tu colaboración**

**I. Las primeras preguntas están relacionadas con tu colegio y el ambiente en el aula.**

1. ¿Cómo es el ambiente en

	Muy bueno	Bueno	Malo	Muy malo
tu <b>colegio</b> ?				
tu <b>aula</b> , con tu grupo de compañeros/as?				

2. ¿Cuáles de las siguientes situaciones afectan más el ambiente del **aula**? *Podés marcar varias opciones.*

Indisciplina	
Chismes	
Robos	
Agresiones físicas entre compañeros	
Agresiones físicas de estudiantes a profesores	
Agresiones físicas de profesores a estudiantes	
Agresiones verbales entre compañeros	
Agresiones verbales de estudiantes a profesores	
Agresiones verbales de profesores a estudiantes	

3. En una escala de 1 a 10 (siendo 1 el mínimo y 10 el máximo), ¿qué tanto te gusta

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
estar en este colegio?										
tu grupo de compañeros y compañeras?										

4. Has presenciado DURANTE EL ULTIMO MES alguna situación de maltrato INTENCIONAL (golpes, burlas, amenazas u otros) dirigida a otro estudiante de tu grupo de clase (que no sos vos)?

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ (pasa a #8)

5. A continuación aparecen una serie de situaciones de maltrato INTENCIONALES que pueden estar sucediéndole a cualquier compañero o compañera de octavo año (de tu grupo de clase, que no sos vos), en forma continua DURANTE EL ULTIMO MES. *Marcá X en la respuesta que mejor indique la frecuencia con que las has observado. Podés marcar varias opciones.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b> (2 o 3 veces al mes)	<b>A menudo</b> (1 vez a la semana)	<b>Casi Siempre</b> (3 o 4 veces por semana)
Le roban sus cosas				
Cambian el significado de lo que dice				
Cuentan mentiras sobre él/ella				
Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella				
Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal frente a los demás				
Le acusan de cosas que no ha dicho o hecho				
Le amenazan con "divulgar secretos"				
Le amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma similar)				
Le amenazan sólo para meter miedo/intimidar				
Le critican por todo lo que hace				
Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan				
Le dicen a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen				
Le empujan				
Le envían mensajes electrónicos ofensivos				
Le esconden las cosas u objetos personales				
Le gritan cuando está solo o frente a otras personas				
Le hacen gestos de burla o desprecio				
Le hacen llamadas telefónicas anónimas				
Le ignoran o lo aíslan				
Le imitan para burlarse				
Le insultan				
Le levantan o quitan la ropa				
Le molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)				
Le molestan por su apariencia física				
Le molestan por su forma de hablar				
Le molestan por su forma de ser				

Le obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.				
Le obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar sus apuntes de clase, por ejemplo)				
Le pegan o golpean				
Le ponen en ridículo ante los demás				
Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio				
Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)				
Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o manoseos) sin su consentimiento				
Le sujetan/inmovilizan				
No le dejan hablar, lo callan o lo ignoran cuando dice algo				
No le dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo				
No le hablan				
Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa				
Se burlan cuando dice algo en la clase				
Se ríen cuando se equivoca				
Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet				
Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual sin que lo deseara				
Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)				

6. ¿Qué sentís cuando pasan esas cosas? *Podés marcar varias opciones.*

Aburrimiento		Diversión	
Miedo		Tranquilidad	
Inseguridad, indefensión, desprotección		Seguridad, fortaleza	
Tristeza		Alegría	
Soledad		Apoyo, aceptación de los demás	
Enojo		Satisfacción	
Vergüenza		Orgullo, poder	
Confianza		Rechazo	
No me afecta, no siento nada		Me preocupa que me suceda a mí también	
Otro. ¿Qué?			

7. ¿Por qué crees que un/a estudiante le hace esta/s cosa/s a otro/a? *Podés marcar varias opciones.*

Porque lo/los provocan	
Solo por molestar	
Por hacer una broma	
Porque son más fuertes que el otro	
Porque tenía algo que él/ella quería o necesitaba	
Porque le/s gusta hacerlo	
Porque le/les cae mal	
Por venganza	
Por defenderse	
Para evitar que se lo hagan a él/ellos	
Porque a él/ellos también se lo hacen otros	
Porque le/les gusta/divierte	
Por las características físicas del estudiante a quien molestan (tamaño, peso o color de piel, por ejemplo)	
Por la forma de ser del estudiante a quien molestan (es inseguro, tiene pocos amigos, habla poco, por ejemplo)	
Porque así buscan popularidad en el grupo	
Porque tienen situaciones o problemas familiares	
Porque el compañero/a es distinto/a (¿En qué?)	
No sé por qué	
Por otros motivos (cuáles?)	

**2. Ahora interesa saber cómo es tu relación con los compañeros y compañeras de clase**

8. ¿Cómo te llevás con tus compañeros y compañeras? *Marca X en la opción que mejor lo describa*

Me llevo bien, tengo muchos amigos y amigas	
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial	
Me llevo bien con dos o tres, que son mis amigos	
No me llevo muy bien, casi no tengo amigos o amigas	
Me llevo mal	
No tengo amigos o amigas	

9. ¿Algún/os compañero/s te ha maltratado INTENCIONALMENTE (golpes, burlas, amenazas u otros) alguna vez DURANTE EL ULTIMO MES?

Si \_\_\_\_\_  
 No \_\_\_\_\_ (pasa a #22)

10. Marcá X en las opciones que mejor describan cómo te han tratado INTENCIONALMENTE tus compañeros y compañeras DURANTE EL ULTIMO MES. *Podés marcar varias opciones.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b> me ha pasado (2 o 3 veces al mes)	<b>A menudo</b> me ha pasado (al menos 1 vez a la semana)	<b>Casi Siempre</b> me ha pasado (3 o 4 veces por semana)
Me roban mis cosas				
Cambian el significado de lo que digo				
Cuentan mentiras sobre mi				
Difunden fotografías feas o modificadas sobre mi				
Hablan mal de mi, generan rumores que me hacen quedar mal frente a los demás				
Me acusan de cosas que no he dicho o hecho				
Me amenazan con "divulgar secretos"				
Me amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma)				
Me amenazan solo para meterme miedo/intimidar				
Me critican por todo lo que hago				
Me dicen apodosos que me ofenden o ridiculizan				
Le dicen a otras personas que no estén conmigo o que no me hablen				
Me empujan				
Me envían mensajes electrónicos ofensivos				
Me esconden las cosas u objetos personales				
Me gritan cuando estoy solo/a o frente a otras personas				
Me hacen gestos de burla o desprecio				
Me hacen llamadas telefónicas anónimas				
Me ignoran o me aíslan				
Me imitan para burlarse				



Me insultan				
Me levantan o quitan la ropa				
Me molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre mi, frases o insultos que ofenden sexualmente)				
Me molestan por mi apariencia física				
Me molestan por mi forma de hablar				
Me molestan por mi forma de ser				
Me obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.				
Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar mis apuntes de clase, por ejemplo)				
Me pegan o golpean				
Me ponen en ridículo ante los demás				
Me rompen o dañan los trabajos que hago en/para el colegio				
Me tiran o le rompen mis cosas (mochila, cuadernos, comida)				
Me tocan o rozan alguna parte de mi cuerpo de manera sexual sin mi consentimiento				
Me sujetan/inmovilizan				
No me dejan hablar, me callan o me ignoran cuando digo algo				
No me dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo				
No me hablan				
Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa que hago o digo				
Se burlan cuando digo algo en la clase				
Se ríen cuando me equivoco				
Me insultan y se burlan de mi a través del teléfono celular o Internet				
Alguien me forzó o intentó forzarme a tener una relación sexual sin que lo deseara				
Me ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer mi cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)				

11. Para la/s acción/es que señalaste en la **pregunta 10**, indicá en qué curso esta y de cual sexo es la persona que te ha maltratado INTENCIONAL y CONTINUAMENTE durante EL ÚLTIMO MES.

**Por favor, introduzca un número entre 0 y 4 para cada elemento, considerando que 0 = NO ME HA PASADO; 1 = HOMBRE; 2 = MUJER; 3= AMBOS SEXOS; 4 = NO SÉ QUIÉN FUE.**

	Es de mi clase			No está en mi clase pero es de mi año			Es de un año superior al mío			Es de un año inferior al mío		
1 Me roban mis cosas	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
2 Cambian el significado de lo que digo	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
3 Cuentan mentiras sobre mi	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
4 Difunden fotografías feas o modificadas sobre mi	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
5 Hablan mal de mi, generan rumores que me hacen quedar mal frente a los demás	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
6 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
7 Me amenazan con "divulgar secretos"	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
8 Me amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otro)	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
9 Me amenazan sólo para meterme miedo/intimidar	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
10 Me critican por todo lo que hago	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
11 Me dicen apodosos que me ofenden o ridiculizan	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
12 Le dicen a otras personas que no estén conmigo o que no me hablen	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
13 Me empujan	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
14 Me envían mensajes electrónicos ofensivos	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
15 Me esconden las cosas u objetos personales	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
16 Me gritan cuando estoy solo/a o frente a otras personas	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
17 Me hacen gestos de burla o desprecio	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
18 Me hacen llamadas telefónicas anónimas	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
19 Me ignoran o me aíslan	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
20 Me imitan para burlarse	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
21 Me insultan	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
22 Me levantan o quitan la ropa	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
23 Me molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
24 Me molestan por mi apariencia física	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
25 Me molestan por mi forma de hablar	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
26 Me molestan por mi forma de ser	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
27 Me obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
28 Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar mis apuntes de clase, por ejemplo)	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
29 Me pegan o golpean	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
30 Me ponen en ridículo ante los demás	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
31 Me rompen o dañan los trabajos que hago en/para el colegio	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
32 Me tiran o le rompen mis cosas (mochila, cuadernos, comida)	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
33 Me tocan o rozan alguna parte de mi cuerpo de manera sexual sin mi consentimiento	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
34 Me sujetan/inmovilizan	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
35 No me dejan hablar, me callan o me ignoran	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A

36 No me dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
37 No me hablan	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
38 Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa que hago o digo	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
39 Se burlan cuando digo algo en la clase	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
40 Se ríen cuando me equivoco	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
41 Me insultan y se burlan de mi a través del teléfono celular o en internet	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
42 Alguien me forzó o intentó forzarme a tener una relación sexual sin que lo deseara	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A
43 Me ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer mi cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)	H	M	A	H	M	A	H	M	A	H	M	A

12. Para la/s acción/es que señalaste en la **pregunta 10**, indicá en qué lugar del colegio es donde CON MÁS FRECUENCIA te maltratan o te han maltratado INTENCIONAL y CONTINUAMENTE durante el ULTIMO MES. *Podés marcar con X varias alternativas*

	En el patio	En los baños/ servicios sanitarios	En los pasillos/ corredores	En la clase	En el comedor/ soda	Fuera del colegio, y son alumnos de aquí	Fuera del colegio, y no son alumnos de aquí	Por teléfono/ internet	Eso a mí no me pasa
1 Me roban mis cosas									
2 Cambian el significado de lo que digo									
3 Cuentan mentiras sobre mi									
4 Difunden fotografías feas o modificadas sobre mi									
5 Hablan mal de mi, generan rumores que me hacen quedar mal frente a los demás									
6 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho									
7 Me amenazan con "divulgar secretos"									
8 Me amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otro)									
9 Me amenazan solo para meterme miedo/intimidar									
10 Me critican por todo lo que hago									
11 Me dicen apodos que me ofenden o ridiculizan									
12 Le dicen a otras personas que no estén conmigo o que no me hablen									
13 Me empujan									
14 Me envían mensajes electrónicos ofensivos									
15 Me esconden las cosas u objetos personales									

16 Me gritan cuando estoy solo/a o frente a otras personas									
17 Me hacen gestos de burla o desprecio									
18 Me hacen llamadas telefónicas anónimas									
19 Me ignoran o me aislan									
20 Me imitan para burlarse									
21 Me insultan									
22 Me levantan o quitan la ropa									
23 Me molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)									
24 Me molestan por mi apariencia física									
25 Me molestan por mi forma de hablar									
26 Me molestan por mi forma de ser									
27 Me obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.									
28 Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar mis apuntes de clase, por ejemplo)									
29 Me pegan o golpean									
30 Me ponen en ridículo ante los demás									
31 Me rompen o dañan los trabajos que hago en/para el colegio									
32 Me tiran o le rompen mis cosas (mochila, cuadernos, comida)									
33 Me tocan o rozan alguna parte de mi cuerpo de manera sexual sin mi consentimiento									
34 Me sujetan/inmovilizan									
35 No me dejan hablar, me callan o me ignoran									
36 No me dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo									
37 No me hablan									
38 Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa que hago o digo									
39 Se burlan cuando digo algo en la clase									
40 Se ríen cuando me equivoco									
41 Me insultan y se burlan de mi a través del teléfono celular o Internet									
42 Alguien me forzó o intentó forzarme a tener									

una relación sexual sin que lo deseara									
43 Me ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer mi cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)									

13. ¿Qué sentís cuando te pasan esas cosas? *Podés marcar varias opciones*

Aburrimiento		Diversión	
Miedo		Tranquilidad	
Inseguridad, indefensión, desprotección		Seguridad, fortaleza	
Tristeza		Alegría	
Soledad		Apoyo, aceptación de los demás	
Enojo		Satisfacción	
Vergüenza		Orgullo, poder	
Confianza		Rechazo	
No me afecta, no siento nada		Me preocupa que me suceda a mí también	
Otro. ¿Qué?			

14. ¿Por qué crees que te han hecho esta/s cosa/s? *Podés marcar varias opciones.*

Porque lo/los provoqué	
Solo por molestar	
Por hacerme una broma	
Porque son más fuertes que yo	
Porque tenía algo que él/ella quería o necesitaba	
Porque les gusta hacerlo	
Porque le/les caigo mal	
Por venganza	
Por defenderse	
Para evitar que se lo hagan a él/ellos	
Porque a él/ellos también se lo hacen otros	
Porque le/les gusta/divierte	
Por mis características físicas (tamaño, peso o color de piel, por ejemplo)	
Porque así buscan popularidad en el grupo	
Porque tienen situaciones o problemas familiares	
Porque soy distinto (¿En qué?)	

No sé por qué me pasa esto	
Por otros motivos (cuáles?)	

15 ¿Qué hacés cuando te pasan esas cosas? *Podés marcar varias opciones*

Nada	
Respondo igual	
Le cuento a algún amigo/a	
Le cuento a mis papás	
Hablo con algún compañero o compañera	
Le cuento a algún profesor	
Hablo con el/la orientador/a	
No lo hablo con nadie	
Trato de evitar a la/s personas que me molestan	
Evito los lugares donde generalmente me molestan	
Sigo como si no hubiera pasado nada	
No voy al colegio o a la clase	
Trato de ignorar a los compañeros que me molestan	
Les discuto o reclamo para que me dejen en paz	
Trato de ser mejor, más agradable	
Trato de integrarme al grupo para evitar que me molesten	
Otras cosas (qué?)	

16. ¿Has hecho una denuncia formal en el colegio por la situación?

Si\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_ (pasa a #18)

17. ¿Qué sucedió luego de poner la denuncia formal? *Podés marcar varias opciones*

Nada pasó	
Se hizo más grande el problema	
Me amenazaron más	
Me insultaron más fuerte	
Me golpearon con más fuerza	
Me molestaron más	
Me enviaron a mi una boleta del colegio	
Nunca he hecho alguna denuncia	

18. Generalmente ¿con quién estás cuando estas situaciones suceden? *Podés marcar X en varias opciones*

Solo/sola	
Pasa a #20	
Con compañeros y compañeras	
Con amigos/amigas	
Con alguien de mi familia	
Con un/a profesor/a	
Cualquier persona	
Otra persona (indicá quién)	

19. ¿Qué hacen esas personas que están con vos? *Podés marcar varias opciones*

Piden ayuda	
Dicen algo a los agresores	
Intervienen para parar la situación	
Castigan a los que agreden	
Informan a algún adulto (profesor, familiar, otra persona)	
No hacen nada	
Tratan de consolarme	
Se ríen de lo que me pasa	
Tratan de ignorar la situación	

20. ¿Creés que esas situaciones que te pasan o te han pasado continuamente durante el último mes, pueden solucionarse?

No\_\_\_\_  
 No sé\_\_\_\_  
 Si\_\_\_\_\_

21. ¿Cómo?

**3. Ahora interesa saber si vos has maltratado a algún compañero o compañera de tu grupo**

22. ¿Has maltratado a algún/os compañero/s INTENCIONALMENTE alguna vez DURANTE EL ULTIMO MES?

Si \_\_\_\_\_  
 No \_\_\_\_\_ (pasa a #28)

23. Si has maltratado INTENCIONAL y CONTINUAMENTE a algún compañero o compañera de tu sección durante el ULTIMO MES, en cada una de las siguientes situaciones indicá cuánto y en qué forma lo hacés. *Podés marcar varias opciones*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b> lo hago (2 o 3 veces al mes)	<b>A menudo</b> lo hago (1 vez a la semana)	<b>Casi Siempre</b> lo hago (3 o 4 veces por semana)
Le robo sus cosas				
Cambio el significado de lo que dice				
Cuento mentiras sobre él/ella				
Difundo fotografías feas o modificadas de él/ella				
Hablo mal de él/ella, genero rumores que le hacen quedar mal frente a los demás				
Le acuso de cosas que no ha dicho o hecho				
Le amenazo con "divulgar secretos"				
Le amenazo con armas (cuchillas, palos, pistolas u otro)				
Le amenazo sólo para meterle miedo/intimidar				
Le critico por todo lo que hace				
Le digo apodos que ofenden o ridiculizan				
Le digo a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen				
Le empujo				
Le envío mensajes electrónicos ofensivos				
Le escondo las cosas u objetos personales				
Le grito cuando esta solo o frente a otras personas				
Le hago gestos de burla o desprecio				
Le hago llamadas telefónicas anónimas				
Le ignoro o lo aislo				
Le imito para burlarme				
Le insulto				



Le levanto o le quita la ropa				
Le molesto con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)				
Le molesto por su apariencia física				
Le molesto por su forma de hablar				
Le molesto por su forma de ser				
Le obligo a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas				
Le obligo con amenazas a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar sus apuntes de clase, por ejemplo)				
Le pego o golpeo				
Le pongo en ridículo ante los demás				
Le rompo o daño los trabajos que hace en/para el colegio				
Le tiro o le rompo sus cosas (mochila, cuadernos, comida)				
Le toco o rozo alguna parte de su cuerpo de manera sexual sin su consentimiento				
Le sujeto/inmovilizo				
No le dejo hablar, lo callo o lo ignoro cuando lo hace				
No le dejo participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo				
No le hablo				
Me burlo en cualquier lugar y por cualquier cosa				
Me burlo cuando dice algo en la clase				
Me río cuando se equivoca				
Le insulto y me burlo a través del teléfono celular o Internet				
Le fuerzo o intentó forzarle a tener una relación sexual sin que lo desee				
Le ofrezco algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)				

24. Para cada situación que marcaste en la pregunta anterior (23), indicá en qué lugar del colegio es que con más frecuencia maltratas o has maltratado a otros INTENCIONAL y CONTINUAMENTE durante el ULTIMO MES. *Podés marcar con X varias alternativas*

	En el patio	En los baños/ servicios sanitarios	En los pasillos/ corredores	En la clase	En el comedor/ soda	Fuera del colegio, y son alumnos de aquí	Fuera del colegio, y no son alumnos de aquí	Por internet
Le robo sus cosas								
Cambio el significado de lo que dice								
Cuento mentiras sobre él/ella								
Difundo fotografías feas o modificadas de él/ella								

Hablo mal de él/ella, genero rumores que le hacen quedar mal frente a los demás								
Le acuso de cosas que no ha dicho o hecho								
Le amenazo con "divulgar secretos"								
Le amenazo con armas (cuchillas, palos, pistolas u otro)								
Le amenazo sólo para meterle miedo/intimidar								
Le critico por todo lo que hace								
Le digo apodos que ofenden o ridiculizan								
Le digo a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen								
Le empujo								
Le envío mensajes electrónicos ofensivos								
Le escondo las cosas u objetos personales								
Le grito cuando esta solo o frente a otras personas								
Le hago gestos de burla o desprecio								
Le hago llamadas telefónicas anónimas								
Le ignoro o lo aislo								
Le imito para burlarme								
Le insulto								
Le levanto o le quita la ropa								
Le molesto con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)								
Le molesto por su apariencia física								
Le molesto por su forma de hablar								
Le molesto por su forma de ser								
Le obligo a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas								
Le obligo con amenazas a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar sus apuntes de clase, por ejemplo)								
Le pego o golpeo								
Le pongo en ridículo ante los demás								
Le rompo o daño los trabajos que hace en/para el colegio								
Le tiro o le rompo sus cosas (mochila, cuadernos, comida)								
Le toco o rozo alguna parte de su cuerpo de manera sexual sin su consentimiento								
Le sujeto/inmovilizo								

No le deajo hablar, lo callo o lo ignoro cuando lo hace								
No le deajo participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo								
No le hablo								
Me burlo en cualquier lugar y por cualquier cosa								
Me burlo cuando dice algo en la clase								
Me río cuando se equivoca								
Le insulto y me burlo a través del teléfono celular o Internet								
Le fuerzo o intentó forzarle a tener una relación sexual sin que lo desee								
Le ofrezco algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)								

25. ¿Por qué has maltratado a alguien intencional y continuamente? *Podés marcar varias opciones.*

Porque sí, nada más lo hago	
Porque me provocan	
Solo por molestar	
Por hacer una broma	
Porque es más débil y/o se deja	
Porque otros lo hacen, y yo hago lo mismo	
Porque tenía algo que yo quería o necesitaba	
Porque me gusta hacerlo	
Porque me cae mal	
Porque "me buscó"/ por vengarme	
Para defenderme	
Porque me gusta/me divierte	
Para evitar que me lo hagan a mí	
Porque a mí me lo hacen otros	
Porque es distinto/diferentes (extranjero, con alguna discapacidad, gordo-flaco...)	
Otras razones	

26. ¿Qué sentís cuando haces esas cosas? *Podés marcar varias opciones*

Aburrimiento		Diversión	
Miedo		Tranquilidad	
Inseguridad, indefensión, desprotección		Seguridad, fortaleza	
Tristeza		Alegría	

Soledad		Apoyo, aceptación de los demás	
Enojo		Satisfacción	
Vergüenza		Orgullo, poder	
Confianza		Rechazo	
No me afecta, no siento nada		Me preocupa que me suceda a mí también	
Otro. ¿Qué?			

27. Cuando maltratás a alguien intencional y continuamente, ¿qué hacen tus compañeros y compañeras? *Podés marcar varias opciones*

Nada	
Me rechazan	
Me animan	
Me ayudan	
Otra cosa (qué?)	

28. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para maltratar intencional y continuamente a alguien, desde hace un mes y hasta el día de hoy?

Nunca lo he hecho	A veces 2 o 3 veces	A menudo 1 vez por semana	Casi siempre 3 o 4 veces por semana

29. ¿Crees que los profesores y adultos en el colegio se enteran de las situaciones de maltrato entre estudiantes?

Nunca se enteran	A veces se enteran	A menudo se enteran	Siempre que sucede se enteran

30. ¿Qué hacen los profesores ante este tipo de situaciones?

No hacen nada porque no se dan cuenta	
No sé lo que hacen	
Algunos intervienen para parar la situación	
Sacan de clase y/o castigan a los que agreden	
Sacan de clase y/o castigan a todos los involucrados, hasta a los agredidos	
Aunque lo saben, no hacen nada. Ignoran el hecho sucedido	
Hablan a solas con los alumnos involucrados	

Nos cambian de lugar en el aula, nos separan	
Hablamos sobre el tema en clase	
Habla con los padres de familia	
Nos mandan al departamento de orientación/psicología	
Le informa al director para una sanción inmediata	
Otras acciones(indique cuáles)	

31. Si querés comentar algo sobre estas cosas u otras relacionadas, podés escribirlo aquí:

### Información general

#### Sobre vos:

32. Soy del sexo      femenino                      masculino

33. Cuantos años cumplidos tenés 12\_\_\_ 13\_\_\_ 14\_\_\_ 15\_\_\_ 16\_\_\_ Otra edad\_\_\_

34. Tu estatura es:

Mayor que la de mis compañeros del mismo sexo	
Igual a la de mis compañeros del mismo sexo	
Menor que la de mis compañeros del mismo sexo	

35. Tu peso es:

Mayor que el de mis compañeros del mismo sexo	
Igual al de mis compañeros del mismo sexo	
Menor que el de mis compañeros del mismo sexo	

36. ¿Tenés alguna enfermedad o condición especial que requiera de atención constante?

No \_\_\_\_\_  
Sí \_\_\_\_\_

¿Cuál es? \_\_\_\_\_

37. ¿Cómo te va en el colegio? (según promedio de notas en el último trimestre) Bien (100-80) más o menos (79-65) mal (64 o menos)

Indicá tu promedio en las siguientes materias, en el último trimestre:

Español \_\_\_\_\_ Estudios Sociales \_\_\_\_\_ Inglés \_\_\_\_\_  
 Ciencias \_\_\_\_\_ Matemática \_\_\_\_\_

38. ¿Has repetido algún año del colegio?

No \_\_\_\_\_

Sí \_\_\_\_\_ Qué año? 7º \_\_\_\_\_ 8º \_\_\_\_\_

**Sobre tu familia**

39. Actualmente ¿con quién vivís? (Podés marcar con X varias opciones)

	No	Si
Papá		
Mamá		
Padrastro o madrastra		
Con tus abuelos		
Hermanos/as mayores		
Hermanos/as menores		
Hermanastros/as		
Con otros familiares		
Con otras personas (no familiares)		

40. Si respondiste Si viven conmigo, anote la cantidad de

¿Cuántos abuelos?	
¿Cuántos hermanos/as mayores?	
¿Cuántos hermanos/as menores?	
¿Cuántos hermanastros/as?	
¿Cuántos familiares?	
¿Cuántas personas?	

41. ¿En qué país naciste? ¿Y tus papás?

*Marque y anote el país*

Yo	
Mi papá	
Mi mamá	

42. Indicá cual es la profesión o trabajo que realizan las personas que aportan económicamente en tu hogar

	Tipo de trabajo
Mi papá	
Mi mamá	
Hermano/a	
Otra persona (quien)	

43. Quien es la persona que aporta el ingreso principal a tu hogar?. *Marque lo que corresponda*

	Aporte principal
Mi papá	
Mi mamá	
Hermano/a	
Otra persona (quien)	

44. ¿Cuál es el nivel de estudios que tienen tus papás?

Nivel de estudios	Papá	Mamá
No ha estudiado		
Escuela sin terminar		
Escuela completa		
Colegio sin terminar		
Colegio completo (5º año)		
Colegio técnico incompleto		
Colegio técnico completo		
Universitario incompleto		
Universitario completo		
Estudios de posgrado		
No sé		

45. Marcá lo que tenés

	No	Si
teléfono celular propio?		
computadora en tu casa?		
acceso a Internet en tu casa?		
ninguno de los anteriores		

46. Tipo de colegio: pública \_\_\_\_\_ privada \_\_\_\_\_

47. Grupo: 8- Fecha:



## Apéndice 3.2

Universidad Estatal a Distancia  
CUESTIONARIO DOCENTES  
Ambiente escolar: relaciones entre pares

---

### Presentación

En el colegio se viven muchas situaciones diferentes entre estudiantes. Algunas de ellas pueden ser difíciles de manejar, por ejemplo cuando una persona o varios tratan mal a alguien constantemente. Estas situaciones generan un mal ambiente en el colegio, en el grupo y en el aula e inciden en el desempeño académico y desarrollo emocional de los involucrados.

Este cuestionario va a servir de insumo para comprender estas situaciones. Su aporte será muy valioso para hacer algo al respecto, propiciando la mejora en la vida de sus estudiantes y del clima psicosocial de su institución educativa.

Para este estudio nos referimos al matoneo como aquellas conductas violentas y unidireccionales entre estudiantes, que pueden ser de carácter físico, verbal, social, psicológico, sexual o la combinación de ellas. Estas conductas se realizan de manera reiterada y sostenida en el tiempo y con la intención de causar daño a la otra persona. Por interesar el comportamiento en el ámbito educativo, nos referiremos también a Violencia Escolar entre Pares (VEeP)

El cuestionario es anónimo y confidencial. Se le solicita que lo llene en su totalidad y de forma sincera.

Si en alguna pregunta no está la respuesta que se ajuste exactamente a lo usted piensa o percibe, marque la que más se le acerque.

**Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas: son opiniones basadas en SU experiencia en el colegio.**

Si tiene alguna duda sobre el cuestionario o interés sobre la investigación, no dude en consultarla directamente o a través del correo electrónico **veep.2013@gmail.com**.

**Muchas gracias por su colaboración**

**1. Sobre el ambiente en la institución**

1. En general, ¿cómo es el ambiente de trabajo **en su colegio**? Marque X en las opciones que mejor lo describan.

	Muy bueno	Bueno	Malo	Muy malo
Con la dirección				
Entre compañeros/as				
Con los estudiantes				
Con padres de familia				

2. En una escala de 1 a 10 (siendo 10 el máximo satisfactorio), indique con X el grado de satisfacción que ha sentido al trabajar **en este centro educativo**:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. ¿Cuál de estas situaciones se presentan en su **centro educativo**, en relación a los estudiantes de 8º año?.  
*Marque X en las opciones que correspondan.*

	Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
1. Instalaciones inadecuadas (poco espacio físico, deterioro, desaseo)				
2. Falta de recursos materiales y de personal				
3. Problemas de aprendizaje del alumnado				
4. Conflictos frecuentes y agresiones entre los alumnos				
5. Conflictos entre docentes				
6. Situaciones de vandalismo (daños intencionales a propiedades del colegio) realizadas por los estudiantes				
7. Poca participación e involucramiento de los padres de familia o responsables de los estudiantes con su situación en el colegio				
8. Poca comunicación entre los compañeros que trabajan con los octavos años				
9. Grupos de estudiantes muy grandes				
10. La carga de trabajo académico y administrativo es muy pesada para los docentes, impide dedicarse a asuntos como los problemas por las malas relaciones				

interpersonales.				
11. Conflictos frecuentes y agresiones de los estudiantes hacia los docentes				
12. Estudiantes con bajo sentido de pertenencia a la institución				
13. Docentes y administrativos con bajo sentido de pertenencia a la institución				
14. Poco involucramiento de la familia de los estudiantes en las actividades del colegio (reuniones, ferias, etc.)				
15. Los estudiantes irrespetan a las normas institucionales				
16. Procedimientos poco claros e inadecuados para cumplir las normas				

4. Valore las siguientes frases, según su grado de acuerdo. Marque X en la opción que mejor describa su opinión.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. En nuestro colegio se promueve un clima escolar en donde la violencia y el matoneo son considerados como inaceptables por todos los miembros de la institución (administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia)				
2. En el colegio las reglas son claras y se aplican con coherencia y regularidad.				
3. Todos los docentes aplican las reglas de manera coherente a todo el estudiantado				
4. Tenemos el apoyo de la dirección para la aplicación de las reglas del colegio				
5. Las reglas en el colegio guardan proporción con los problemas y las edades de nuestros estudiantes				
6. Se lleva un control de las sanciones y sus efectos.				
7. Se nos informa con regularidad sobre temas disciplinarios, sanciones e impactos				
8. Tanto los estudiantes como los docentes, personal administrativo y padres de familia conocemos el reglamento interno del colegio y los protocolos del MEP relativo a las acciones sobre conductas de matoneo.				
9. El equipo docente, de apoyo académico y el director/a compartimos valores similares y principios claros sobre la forma de comportarnos en el colegio				
10. Tenemos formas de supervisión y control sobre lugares del colegio: las zonas de recreo, pasillos, soda o comedor, servicios sanitarios				
11. Como docente me encuentro indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.				
12. El propio profesor es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.				
13. Los padres, madres o encargados de los estudiantes a menudo empeoran las situaciones de conflicto y violencia.				

5. En su opinión, el nivel de violencia en el colegio en los últimos tres años

Se ha mantenido igual	Ha aumentado ligeramente	Ha aumentado drásticamente	Ha disminuido ligeramente	Ha disminuido drásticamente

6. En su opinión, las manifestaciones de matoneo o violencia escolar entre pares durante los últimos tres años en este colegio

Se han mantenido igual	Han aumentado ligeramente	Han aumentado drásticamente	Han disminuido ligeramente	Han disminuido drásticamente

7. Marque X en la casilla que mejor indique la frecuencia con que se han aplicado acciones disciplinarias a los estudiantes en el colegio en que usted labora, durante el ULTIMO MES.

	<b>Ninguna vez</b>	<b>A veces</b> (2 o 3 veces al mes)	<b>A menudo</b> (1 vez a la semana)	<b>Casi Siempre</b> (3 o 4 veces por semana)
Llamadas verbales de atención				
Cambio de grupo				
Cambio de colegio				
Boleta para la familia				
Sanciones directas de la dirección				
Expulsiones				
Denuncias a la policía				
Otros (indique cuales)				

**2. Sobre el ambiente en el aula.**

6 ¿Cómo es el clima de relaciones interpersonales **en el aula**?

	Muy bueno	Bueno	Malo	Muy malo
Entre estudiantes				
Entre estudiante y docente				

9. ¿Qué hace usted para mejorar las relaciones interpersonales en la clase? *Puede marcar varias opciones.*

No realizo ninguna acción específica
No me da tiempo, es mucha la carga de trabajo
Dialogar con los estudiantes
Mantener un ambiente de respeto en el aula
Apoyo en la resolución de problemas entre estudiantes
Propiciar una metodología más participativa (grupos de trabajo por ejemplo)
Otro (qué?)

10. ¿Ha presenciado usted alguna acción de maltrato INTENCIONAL entre los estudiantes de octavo año DURANTE EL ULTIMO MES?

No \_\_\_\_\_  
Si \_\_\_\_\_

11. En general, ¿cuál/es de las siguientes situaciones afectan más el ambiente del **aula** en su colegio? *Puede marcar varias opciones.*

Indisciplina	
Chismes	
Robos	
Agresiones físicas entre estudiantes	
Agresiones físicas de estudiantes a profesores	
Agresiones físicas de profesores a estudiantes	
Agresiones verbales entre compañeros	

Agresiones verbales de estudiantes a profesores	
Agresiones verbales de profesores a estudiantes	
Otros	

### 3. Sobre conductas de matoneo entre estudiantes.

12. Valore las siguientes frases referidas a situaciones de matoneo. *Marque X según su grado de acuerdo*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Los problemas de violencia entre estudiantes dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado.				
2. El matoneo es inofensivo, es solo por molestar no hace realmente daño				
3. Son situaciones que forman carácter, preparan para las cosas duras de la vida				
4. La reacción más efectiva ante la agresión es "darle más duro"				
5. El estudiante simplemente debe soportar lo que pasa, acostumbrarse a que le sucedan esas cosas				
6. Es cosa de hombres, no de mujeres.				
7. Quienes observan acciones de matoneo no pueden hacer nada.				
8. Las personas van olvidando lo que le hicieron a medida que crecen, y con el tiempo se van volviendo fuertes				
9. Son situaciones que se les presentan a todos los estudiantes, es inevitable				
10. La intervención de los adultos empeora la situación				
11. Yo también viví situaciones de matoneo en la escuela, el colegio y/o la universidad				
12. Los estudiantes que acusan a otros por este tipo de situaciones son calificados como "sapos" (soplones)				
13. Trato de distinguir la frontera entre las bromas inofensivas y maltrato entre los estudiantes				
14. Es un tema privado, personal, no es de la institución				

13. A continuación aparecen una serie de situaciones INTENCIONALES que pueden estar sucediéndole a algún/os estudiante de 8º año en su colegio, de forma continua, DURANTE EL ULTIMO MES. *Para cada afirmación, marque X según la frecuencia con que se ha presentado.*

	<b>Nunca</b> lo he visto	<b>A veces</b> (2 o 3 veces al mes)	<b>A menudo</b> (1 vez a la semana)	<b>Casi Siempre</b> (3 o 4 veces por semana)
Le roban sus cosas				
Cambian el significado de lo que dice				
Cuentan mentiras sobre él/ella				
Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella				
Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal frente a los demás				
Le acusan de cosas que no ha dicho o hecho				
Le amenazan con "divulgar secretos"				
Le amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma similar)				
Le amenazan sólo para meter miedo/intimidar				
Le critican por todo lo que hace				
Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan				
Le dicen a otros que no estén con él/ella o que no le hablen				
Le empujan				
Le envían mensajes electrónicos ofensivos				
Le esconden las cosas u objetos personales				
Le gritan cuando está solo o frente a otras personas				
Le hacen gestos de burla o desprecio				
Le hacen llamadas telefónicas anónimas				
Le ignoran o lo aíslan				
Le imitan para burlarse				
Le insultan				
Le levantan o quitan la ropa				
Le molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)				
Le molestan por su apariencia física				
Le molestan por su forma de hablar				
Le molestan por su forma de ser				
Le obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.				
Le obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar sus apuntes de clase, por ejemplo)				
Le pegan o golpean				
Le ponen en ridículo ante los demás				
Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio				

Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)				
Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o manoseos) sin su consentimiento				
Le sujetan/inmovilizan				
No le dejan hablar, lo callan o lo ignoran cuando habla				
No le dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo				
No le hablan				
Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa				
Se burlan cuando dice algo en la clase				
Se ríen cuando se equivoca				
Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet				
Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual sin que lo deseara				
Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)				

14. Estas acciones INTENCIONALES y CONTINUAS pueden presentarse individualmente o pueden realizarse en grupos organizados de estudiantes. ¿Esto se ha dado en su colegio durante el ULTIMO MES? Para cada afirmación, marque X según la cantidad de veces que se ha presentado.

	<b>Nunca</b> lo he visto en mi colegio	<b>A veces</b> (2 o 3 veces al mes)	<b>A menudo</b> (1 vez a la semana)	<b>Casi Siempre</b> (3 o 4 veces por semana)
1. Un/a estudiante maltrata constantemente a otro compañero o compañera de su aula				
2. Un/a estudiante maltrata constantemente a otro compañero o compañera y otros "le hacen barra" para que continúe (dicen cosas, se ríen).				
3. Un/a estudiante maltrata constantemente a otro compañero o compañera en lugares públicos y nadie se mete				
4. Un/a estudiante maltrata constantemente a otro compañero o compañera de octavo, pero son de diferente sección				
5. Un/a estudiante de años superiores maltrata constantemente a otro estudiante de octavo				
6. Grupos de estudiantes maltrata a un compañero o compañera de su aula				
7. Grupos de estudiantes maltrata a otro grupo de estudiantes del colegio				
8. Grupos de estudiantes maltrata a otro grupo de estudiantes de otro colegio				
9. Grupos de muchachos o muchachas que no son del colegio, maltratan a estudiantes de mi colegio				
10. Hay personas que maltratan a otros por teléfono o Internet (Facebook,				



Twitter, blogs u otro)				
11. Hay personas que maltratan a estudiantes de octavo año de diferentes formas, pero no se sabe quiénes son				

15. ¿De qué sexo es/son los agresores que molesta/n INTENCIONAL y CONTINUAMENTE a otros estudiantes de octavo año, durante EL ULTIMO MES, en cada una de las siguientes situaciones? *Para cada afirmación, marque X según corresponda.*

	Eso no pasa	Hombre	Mujer	Ambos	No se sabe quien fue
1 Robar cosas de otros					
2 Cambiar el significado de lo que otro/s dice/n					
3 Contar mentiras sobre otro/s estudiantes del colegio					
4 Difundir fotografías feas o modificadas de otro/s estudiantes					
5 Hablar mal de otro/s estudiantes, generar rumores que hacen quedar mal a alguien frente a los demás					
6 Acusar a otro de cosas que no ha dicho o hecho					
7 Amenazar a compañero/s y/u otros estudiantes con "divulgar secretos"					
8 Amenazar a compañeros y/u otros estudiantes con armas (cuchillas, palos, pistolas u otro)					
9 Amenazar a compañeros y/u otros estudiantes sólo para meter miedo/intimidar					
10 Criticar a otro/s por todo lo que hace					
11 Decir apodos que ofenden o ridiculizan a compañeros y/u otros estudiantes					
12 Decir a otros que no estén o que no le/s hablen a algún/os compañero/s u otro/s estudiantes del colegio					
13 Empujar a otro/s					
14 Enviar mensajes electrónicos ofensivos a compañeros u otros estudiantes					
15 Esconder las cosas u objetos personales de otro/s compañero/s o estudiantes					
16 Gritar a un compañero u otro estudiante cuando esta solo o frente a otras personas					
17 Hacer gestos de burla o desprecio					
18 Hacer llamadas telefónicas anónimas					
19 Ignorar o aislar a compañeros y/u otros estudiantes					
20 Imitar para burlarse a compañero/s y/u otro/s estudiante/s					
21 Insultar a otro compañero/s y/u otro/s estudiante/s					

22 Levantarle o quitarle la ropa a otro/estudiante/s					
23 Molestar a otros compañeros o estudiantes con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual sobre la persona, frases o insultos que ofenden sexualmente)					
24 Molestar a otro/s compañero/s o estudiante/s por su apariencia física					
25 Molestar a otro/s compañero/s o estudiante/s por su forma de hablar					
26 Molestar a otro/s compañero/s o estudiante/s por su forma de ser					
27 Obligar con amenazas a compañero/s o estudiante/s a participar en situaciones de carácter sexual.					
28 Obligar con amenazas a compañero/s o estudiante/s a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida, hacer trabajos y tareas para otros, entregar sus apuntes de clase, por ejemplo)					
29 Pegar o golpear a compañero/s o estudiante/s					
30 Poner en ridículo a un compañero/s o estudiante/s ante los demás					
31 Romper o dañar los trabajos que hacen en/para el colegio otros compañeros o estudiantes					
32. Tirar o romper las cosas (mochila, cuadernos, comida) de otros					
33 Tocar o rozar alguna parte del cuerpo de manera sexual sin el consentimiento de la otra persona					
34 Sujetar o inmovilizar a otro/s compañero/s o estudiante/s					
35 No dejar hablar, callar o ignorar a otro/s compañeros o estudiantes cuando habla					
36 No dejar participar a compañero/s o estudiante/s en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo					
37 No hablarle a otro compañero					
38 Burlarse de un compañero o estudiante en cualquier lugar y por cualquier cosa					
39 Burlarse cuando un compañero dice algo en la clase					
40 Reírse cuando un compañero se equivoca					
41 Insultar y burlarse de otros a través del teléfono celular o Internet					
42 Forzar o intentar forzar a otro compañero/a a tener una relación sexual sin que lo deseara					
43 Ofrece algo (dinero, ropa o regalos) a otro compañero/a cambio de que exponga su cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)					

16. ¿En qué lugares del colegio y con qué frecuencia han ocurrido las situaciones de matoneo entre los estudiantes de octavo año durante el ÚLTIMO MES?

	<b>Nunca</b> lo he visto en mi colegio	<b>A veces</b> (2 o 3 veces al mes)	<b>A menudo</b> (1 vez a la semana)	<b>Casi Siempre</b> (3 o 4 veces por semana)
En el patio				
En los baños/ servicios sanitarios				
En los pasillos/corredores				
En la clase				
En el comedor/ soda				
En la salida del colegio				
En cualquier sitio				
Fuera del colegio aunque son alumnos de aquí				
Fuera del colegio, por personas que no son de aquí				
Por Internet o teléfono				

17. ¿Por qué cree usted que el/los estudiantes han hecho estas acciones violentas? *Puede marcar varias opciones*

Porque lo/los provocan	
Solo por molestar	
Por hacer una broma	
Porque son más fuertes que la víctima	
Porque tenía algo que él/ella quería o necesitaba	
Porque le/s gusta hacerlo	
Porque le/les cae mal	
Por venganza	
Por defenderse	
Por drogas (consumo y/o tráfico)	
Para evitar que se lo hagan a él/ellos	
Porque a él/ellos también se lo hacen otros	
Porque le/les gusta/divierte	
Por las características físicas del estudiante a quien molestan (tamaño, peso o color de piel, por ejemplo)	
Por la forma de ser del estudiante a quien molestan (es inseguro, tiene pocos amigos, habla poco, por ejemplo)	
Porque la víctima es distinta, es diferente por razones culturales, sociales o religiosas	
Por falta de disciplina escolar	
Por búsqueda de popularidad en el grupo	

Por situaciones o problemas familiares	
Por el tipo de institución y el clima del colegio	
No sé por qué	
Por otros motivos (cuáles?)	

#### 4. Sobre recursos de apoyo

18. Cuando se presentan situaciones de matoneo, ¿con quién están las víctimas frecuentemente? *Puede marcar varias opciones.*

Solo/sola	
Con compañeros y compañeras	
Con amigos/amigas	
Con alguien de su familia	
Con un/a profesor/a	
Con cualquier persona	

19. ¿Interviene alguien para ayudar ante las situaciones de agresión? *Puede marcar varias opciones.*

Algún amigo o amiga	
Algunos muchachos o muchachas del colegio	
Un profesor o profesora	
Alguna madre o padre	
Algún otro adulto	
No interviene nadie	

20. ¿Qué hacen esas personas ante las situaciones de agresión? *Puede marcar varias opciones.*

Piden ayuda	
Dicen algo a los agresores	
Intervienen para parar la situación	
Informan a algún adulto (profesor, familiar, otra persona)	
No hacen nada	
Tratan de consolar al afectado/a	
Se ríen de lo que pasa	
Tratan de ignorar la situación	
Otras cosas (indique qué)	

21. ¿Cree usted que los profesores y adultos en el colegio se enteran de los conflictos, agresiones y situaciones de violencia entre estudiantes?

Nunca se enteran	A veces se enteran	A menudo se enteran	Siempre que sucede se enteran

En general, ¿cómo actúan los docentes cuando se produce alguna de las siguientes formas de maltrato a algún estudiante?  
*Puede marcar varias opciones.*

	22. Maltrato físico como sujetar, golpear, empujar, pellizcar, etc.	23. Maltrato verbal como palabras, sonidos, frases hirientes	24. Maltrato social: ignorar, rechaza, e trabajos o actividades sociales, etc.	25. Maltrato psicológica: intimidaciones y amenazas	26. Maltrato sexual: comentarios o descripciones, roces, besos, tocamientos, etc.
1. Nunca ha pasado					
2. Nada, es cosa entre estudiantes					
3. Se hace una llamada de atención verbal					
4. Se trata de ignorar la situación					
5. Se saca de clase a los implicados					
6. Se habla a solas con el/los alumnos implicados					
7. Se cambia de sitio al alumno o alumna que molesta					
8. Se cambia de grupo al alumno o alumna que molesta					
9. Se habla sobre el tema en clase					
10. Se habla con la familia					
11. Se les hace una boleta					
12. Se les remite al departamento de orientación/psicología					
13. Se remite a la dirección para una sanción inmediata					
14. Se llama a la policía					
15. Se denuncia legalmente					
16. No sé sabe qué hacer					
Otras acciones (indique cuáles)					

27. ¿Existen en la institución directrices de acción o protocolos de actuación para manejar esos casos?

No \_\_\_

Si \_\_\_

28. Los conoce usted? Si No

### 3. Sobre posibilidades de acción

29. ¿Qué actividad o actividades de prevención se desarrollan en el colegio? *Puede marcar varias opciones.*

No realizan actividades de este tipo	
Sensibilizar a los docentes acerca de las características del alumnado	
Incluir diversos programas en torno al tema de la convivencia	
Cursos o capacitaciones en programas de convivencia, conocimiento mutuo, etc.	
Trabajar y debatir en clase las normas del reglamento interno del colegio	
Favorecer una metodología más participativa	
Realizan otro tipo de actividades de prevención. Indique cuáles.	

30. ¿Qué tendría que suceder para que se resuelvan o mejoren las situaciones de violencia escolar entre pares? *Puede marcar varias opciones.*

No sé	
No se puede hacer nada	
El equipo docente y de apoyo académico debe vigilar	
Debe formarse al estudiantado en habilidades sociales	
La familia debe estar cercana al colegio, mantenerse informados de lo que aquí sucede	
Los padres deben cuidar y propiciar la comunicación con sus hijos	
Los padres deben estar atentos a sus hijos en cuanto a cambios en aspectos físicos, emocionales o de conducta	
Que el Ministerio de Educación Pública y la institución hagan programas de sensibilización sobre matoneo ( <i>bullying o violencia escolar entre pares</i> ), dirigidos a estudiantes, padres de familia y profesores	
Contar con las herramientas legales y técnicas para el manejo de estos casos	
El estudiantado debe participar en el establecimiento de normas	
Los estudiantes ayudan a sus compañeros/as en forma activa	
Los profesores deben ser modelos de convivencia sana y positiva	
Darle valor educativo al conflicto para propiciar acciones alternativas y positivas de resolución	

Interacción constante y fluida entre equipos de trabajo del colegio para la detección de diversos problemas o conflictos de los estudiantes	
Otras acciones (indique cuales)	

31. Si desea aportar o comentar algo sobre aspectos que no se hayan indagado sobre matoneo o Violencia Escolar entre Pares (VEeP) en su colegio, puede escribirlo aquí:

--

#### 4. Información general

32. Género:      Femenino                  Masculino

33. Edad (en años cumplidos) \_\_\_\_\_

34. Escolaridad

Universitaria Incompleta	Bachillerato Universitario	Licenciatura	Maestría	Doctorado
--------------------------	----------------------------	--------------	----------	-----------

35. Puesto que ocupa en la institución \_\_\_\_\_

36. Condición de nombramiento

interino	plazo fijo	propiedad	otro
----------	------------	-----------	------

37 ¿Cuál es el horario de trabajo en el colegio?

Académico                          Administrativo

38. Tiempo laborado para este colegio

Menos de 2 años	3-5 años	6-8 años	9-10 años	11-15 años	16-20 años	21-25 años	26 años y más
-----------------	----------	----------	-----------	------------	------------	------------	---------------

39. Experiencia laboral total (incluyendo otras instituciones educativas)

1-3 años	4-5 años	6-8 años	9-10 años	11-15 años	16-20 años	21-25 años	26 años y más
----------	----------	----------	-----------	------------	------------	------------	---------------

40. Tipo de institución: pública          privada

Fecha:



### Apéndice 3.3

#### Guía de entrevista, MEeP

Nombre:  
Tipo de colegio: Pu\_\_ Pr\_\_

Fecha:  
Grupo: E\_\_ M\_\_ D\_\_ EAA\_\_

1. ¿Qué entiende usted por *bullying*?  
Si tuviera q explicarle a alguien que es *bullying*, ¿qué le diría?
2. ¿Por qué cree usted que sucede?  
¿Cuáles son las dos principales causas?  
¿Existe algún tipo de relación entre características personales, familiares, institucionales y/o socioculturales del estudiantado y las conductas *bullying*?
3. Conoce usted de casos en este colegio?  
No  
Si  
Describa un caso de *bullying*
  - a. ¿Qué pasó (detalle de la situación)
    - i. Tipo de agresión y ejemplo:  
AF\_\_ AV\_\_  
AR\_\_ AP\_\_  
AS\_\_
  - b. ¿Quiénes estuvieron involucrados?  
víctima,  
agresor/es,  
observadores  
adultos (docentes, padres de familia, otros)
  - c. ¿Cómo se dio la situación?
  - d. ¿Cuándo empezó?

- e. ¿Durante cuanto tiempo se dio (indagar proceso)?
  - f.¿Donde se realizaba? (lugar)
  - g. ¿Cual fue la causa?  
¿Por qué pasó esto?
  - h. ¿Qué consecuencias tuvo?  
Para víctima  
Para agresor  
Para observadores  
Para docentes  
Para el colegio
  - i.¿Cómo se enfrentó la situación? (indagar recursos de apoyo y rol docente)  
¿ Quién hizo qué?  
Reacciones de las figuras de autoridad
  - j.¿Cómo se resolvió? (descripción de formas de enfrentamiento)  
Aceptación  
Agresividad  
Asertividad
4. ¿Hay diferencias si es hombre o mujer?  
El agresor                      La victima                      Los testigos
5. ¿Considera usted que hay circunstancias o factores de la condición de vida de la persona que generan/propician la situación de *bullying*? (características personales, familiares o socioeconómicos)
6. ¿Considera usted que hay circunstancias o factores de la institucion que propicien la situación de *bullying*? (tipo o tamaño de institución, tolerancia institucional, impunidad)
7. (Para docentes y personal de apoyo)  
Durante un recreo o receso, ¿como se puede distinguir entre lo que es simplemente un juego rudo y una auténtica agresión? ¿en qué aspectos (gestos, actitudes y hechos) se fija usted?
8. Hay procedimientos institucionales establecidos para el manejo de estas situaciones?  
No



## Apéndice 4.1

Intensidad de las principales conductas *bullying* identificadas en porcentajes, según actor

Rol/conductas bullying	Testigo		Victima		Agresor		Docente	
	A menudo	Casi siempre	A menudo	Casi siempre	A menudo	Casi siempre	A menudo	Casi siempre
	<b>316</b>		<b>145</b>		<b>73</b>		<b>22</b>	
Robar	6	1	1	2	1	0	14	5
Cambiar el significado de lo que se dice	21	13	10	8	10	1	36	0
Contar mentiras sobre la víctima	23	9	9	10	5	1	32	0
Difundir fotografías feas o modificadas de la víctima	7	3	0	3	0	0	0	0
Hablar mal de la víctima, generar rumores que le hacen quedar mal frente a los demás	21	15	12	8	8	1	5	9
Acusar de cosas que no se han dicho o hecho	16	8	7	8	1	3	9	5
Amenazar con "divulgar secretos"	9	3	3	6	1	0	5	5
Amenazar con armas	1	1	1	1	1	0	0	0
Le amenazan sólo para meter miedo/intimidar	7	6	7	3	1	0	9	0
Le critican por todo lo que hace	26	19	14	12	5	1	14	9
Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan	20	27	10	12	3	4	18	23
Le dicen a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen	10	6	6	5	3	0	5	5
Le empujan	16	19	10	6	3	7	9	18
Le envían mensajes electrónicos ofensivos	5	0	0	2	1	1	9	0
Le esconden las cosas u objetos personales	16	11	6	2	3	5	18	0
Le gritan cuando está solo o frente a otras personas	11	6	3	3	1	0	9	0
Le hacen gestos de burla o desprecio	19	9	8	5	4	7	23	5
Le hacen llamadas telefónicas anónimas	4	3	1	2	1	1	0	0
Le ignoran o lo aíslan	20	10	7	6	4	7	5	18
Le imitan para burlarse	19	13	7	6	5	4	14	5
Le insultan	19	16	14	8	7	5	14	0
Le levantan o quitan la ropa	3	0	0	1	1	1	0	0
Le molestan con cosas sexuales	8	5	2	2	1	3	0	0

Le molestan por su apariencia física	19	18	5	10	8	3	14	5
Le molestan por su forma de hablar	18	13	8	11	7	4	14	5
Le molestan por su forma de ser	19	13	10	9	4	4	23	5
Le obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.	1	1	1	1	0	3	0	0
Le obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere	4	1	1	1	3	1	0	0
Le pegan o golpean	10	8	8	6	5	5	5	0
Le ponen en ridículo ante los demás	20	12	6	9	1	3	18	5
Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio	4	1	3	1	3	3	0	0
Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)	5	3	1	1	1	3	0	0
Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o manoseos) sin su consentimiento	3	3	1	3	3	1	0	0
Le sujetan/inmovilizan	6	3	0	2	0	1	0	0
No le dejan hablar, lo callan o lo ignoran cuando dice algo	13	10	8	6	5	4	5	0
No le dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	11	4	2	4	3	3	5	9
No le hablan	13	9	4	4	1	5	18	5
Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa	18	12	8	9	3	7	9	5
Se burlan cuando dice algo en la clase	19	17	6	8	4	7	23	5
Se ríen cuando se equivoca	19	30	14	13	10	5	14	9
Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet	4	2	0	1	1	4	0	0
Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual sin que lo deseara	1	0	1	1	3	0	0	0
Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en videos o fotos sin ropa por ejemplo)	1	1	0	1	1	3	0	0



Tablas

Matriz de componentes y matriz de componentes rotados, conductas *bullying* grupo testigos

Matriz de componentes <sup>a</sup>										Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>									
	Componente										Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Lo ponen en ridículo ante los demás	.768										26. Lo molestan por su forma de ser	.746							
21. Lo insultan	.750										24. Lo molestan por su apariencia física	.727							
17. Le hacen gestos de burla o desprecio	.743										20. Lo imitan para burlarse	.713							
24. Lo molestan por su apariencia física	.735										11. Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan	.710							
20. Lo imitan para burlarse	.712										39. Se burlan cuando dice algo en la clase	.699							
39. Se burlan cuando dice algo en la clase	.703										25. Lo molestan por su forma de hablar	.698							
35. No lo dejan hablar, lo callan o lo ignoran	.700										17. Le hacen gestos de burla o desprecio	.691							
26. Lo molestan por su forma de ser	.697										40. Se ríen cuando se equivoca	.683							
10. Lo critican por todo lo que hace	.695										21. Lo insultan	.653							
38. Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa	.679										30. Lo ponen en ridículo ante los demás	.609							
11. Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan	.677										10. Lo critican por todo lo que hace								
5. Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hace	.676										38. Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa								
40. Se ríen cuando se equivoca	.665										19. Lo ignoran o lo aíslan								
16. Le gritan cuando está solo o frente a otras personas	.653										16. Le gritan cuando está solo o frente a otras personas								
15. Le esconden las cosas u objetos personales	.648										13. Lo empujan								
13. Lo empujan	.645										15. Le esconden las cosas u objetos personales								
25. Lo molestan por su forma de hablar	.640										31. Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio	.761							
3. Cuentan mentiras sobre él/ella	.640										28. Lo obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere (traer d	.740							
19. Lo ignoran o lo aíslan	.630										32. Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)	.685							
12. Le dicen a otras personas que no estén con él/ella	.626										29. Le pegan o golpean								
37. No le hablan	.624										41. Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet								
29. Le pegan o golpean	.613										23. Lo molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios c								
36. No lo dejan participar en trabajos, juegos o actividades											1. Le roban sus cosas	.674							
2. Cambian el significado de lo que dice											6. Lo acusan de cosas que no ha dicho o hecho								
6. Lo acusan de cosas que no ha dicho o hecho											7. Lo amenazan con "divulgar secretos"								
7. Lo amenazan con "divulgar secretos"											2. Cambian el significado de lo que dice								
9. Lo amenazan sólo para meter miedo/intimidar											5. Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal								
14. Le envían mensajes electrónicos ofensivos											42. Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual s	.876							
34. Lo sujetan/inmovilizan											43. Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer	.818							
41. Le insultan y se burlan a través del teléfono celular											27. Lo obligan a participar en situaciones de carácter sexual con am	.717							
23. Lo molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios)											9. Lo amenazan sólo para meter miedo/intimidar								
28. Lo obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quieren											4. Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella	.758							
18. Le hacen llamadas telefónicas anónimas											3. Cuentan mentiras sobre él/ella								
1. Le roban sus cosas											12. Le dicen a otras personas que no estén con él/ella o que no le h								
43. Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer	.704										37. No le hablan	.668							
42. Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual	.703										36. No lo dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales	.621							
33. Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o											35. No lo dejan hablar, lo callan o lo ignoran								
27. Lo obligan a participar en situaciones de carácter sexual con am											22. Le levantan o quitan la ropa							.629	
22. Le levantan o quitan la ropa											14. Le envían mensajes electrónicos ofensivos							.620	
31. Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio											34. Lo sujetan/inmovilizan								
32. Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)											33. Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o								
4. Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella											18. Le hacen llamadas telefónicas anónimas								.683
8. Lo amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas)							.611				8. Lo amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma s								.717

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. 9 componentes extraídos

a. La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Peso factorial mínimo de 0,6

Tablas  
Comunalidades y varianza total explicada, conductas *bullying* grupo víctimas

Comunalidades	Varianza total explicada											
	Inicial	Extracción	Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
				Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1. Le roban sus cosas	1,000	,773	1	17,148	39,879	39,879	17,148	39,879	39,879	8,767	20,388	20,388
2. Cambian el significado de lo que dice	1,000	,511	2	5,686	13,222	53,101	5,686	13,222	53,101	7,569	17,602	37,990
3. Cuentan mentiras sobre él/ella	1,000	,785	3	2,284	5,311	58,412	2,284	5,311	58,412	5,207	12,108	50,099
4. Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella	1,000	,646	4	1,848	4,298	62,710	1,848	4,298	62,710	3,551	8,257	58,356
5. Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal frente a los demás	1,000	,758	5	1,575	3,663	66,372	1,575	3,663	66,372	2,968	6,903	65,259
6. Lo acusan de cosas que no ha dicho o hecho	1,000	,729	6	1,287	2,993	69,365	1,287	2,993	69,365	1,556	3,618	68,877
7. Lo amenazan con "divulgar secretos"	1,000	,665	7	1,139	2,648	72,013	1,139	2,648	72,013	1,310	3,047	71,924
8. Lo amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma similar)	1,000	,940	8	1,012	2,354	74,368	1,012	2,354	74,368	1,051	2,444	74,368
9. Lo amenazan sólo para meter miedo/intimidarlo	1,000	,593	9	,964	2,241	76,609						
10. Lo critican por todo lo que hace	1,000	,804	10	,901	2,095	78,703						
11. Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan	1,000	,715	11	,742	1,726	80,429						
12. Le dicen a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen	1,000	,859	12	,693	1,611	82,040						
13. Lo empujan	1,000	,622	13	,630	1,466	83,506						
14. Le envían mensajes electrónicos ofensivos	1,000	,742	14	,591	1,375	84,881						
15. Le esconden las cosas u objetos personales	1,000	,697	15	,569	1,323	86,205						
16. Le gritan cuando está solo o frente a otras personas	1,000	,609	16	,538	1,252	87,457						
17. Le hacen gestos de burla o desprecio	1,000	,810	17	,475	1,105	88,561						
18. Le hacen llamadas telefónicas anónimas	1,000	,748	18	,454	1,056	89,617						
19. Lo ignoran o lo aíslan	1,000	,920	19	,435	1,011	90,628						
20. Lo imitan para burlarse	1,000	,655	20	,408	,948	91,576						
21. Lo insultan	1,000	,791	21	,396	,922	92,498						
22. Le levantan o quitan la ropa	1,000	,854	22	,331	,770	93,268						
23. Lo molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sexual)	1,000	,717	23	,304	,708	93,975						
24. Lo molestan por su apariencia física	1,000	,646	24	,278	,646	94,621						
25. Lo molestan por su forma de hablar	1,000	,656	25	,264	,615	95,236						
26. Lo molestan por su forma de ser	1,000	,741	26	,233	,541	95,777						
27. Lo obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.	1,000	,636	27	,225	,524	96,301						
28. Lo obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida)	1,000	,911	28	,218	,508	96,809						
29. Le pegan o golpean	1,000	,672	29	,202	,471	97,280						
30. Lo ponen en ridículo ante los demás	1,000	,651	30	,179	,416	97,696						
31. Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio	1,000	,847	31	,168	,392	98,088						
32. Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)	1,000	,794	32	,139	,324	98,412						
33. Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o manoseos)	1,000	,711	33	,121	,281	98,692						
34. Lo sujetan/inmovilizan	1,000	,644	34	,108	,251	98,944						
35. No lo dejan hablar, lo callan o lo ignoran	1,000	,691	35	,097	,225	99,169						
36. No lo dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	1,000	,854	36	,093	,217	99,386						
37. No le hablan	1,000	,791	37	,072	,167	99,552						
38. Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa	1,000	,772	38	,055	,128	99,680						
39. Se burlan cuando dice algo en la clase	1,000	,828	39	,045	,104	99,785						
40. Se ríen cuando se equivoca	1,000	,726	40	,034	,079	99,863						
41. Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet	1,000	,693	41	,029	,068	99,931						
42. Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual sin que lo deseara	1,000	,888	42	,020	,046	99,977						
43. Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo o desnudarse	1,000	,884	43	,010	,023	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



Tablas

Matriz de componentes y matriz de componentes rotados, conductas *bullying* grupo víctimas

Matriz de componentes <sup>a</sup>									Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>								
	Componente									Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7	8
17. Le hacen gestos de burla o desprecio	.804								8. Lo amenazan con armas	.945							
39. Se burlan cuando dice algo en la clase	.751								28. Lo obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere	.930							
35. No lo dejan hablar, lo callan o lo ignoran	.743								42. Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual sin que lo deseara	.920							
6. Lo acusan de cosas que no ha dicho o hecho	.743								43. Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en ví	.913							
3. Cuentan mentiras sobre él/ella	.739								32. Le tiran o le rompen sus cosas	.802							
41. Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet	.732								31. Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio	.728							
19. Lo ignoran o lo aislan	.731								27. Lo obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.	.711							
12. Le dicen a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen	.731								22. Le levantan o quitan la ropa	.663				.609			
21. Lo insultan	.708								14. Le envían mensajes electrónicos ofensivos	.661							
36. No lo dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	.704								18. Le hacen llamadas telefónicas anónimas	.624							
20. Lo imitan para burlarse	.701								41. Le insultan y se burlan a través del teléfono celular o Internet	.623							
32. Le tiran o le rompen sus cosas (mochila, cuadernos, comida)	.699								33. Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o manoseos) sin s								
16. Le gritan cuando está solo o frente a otras personas	.699								16. Le gritan cuando está solo o frente a otras personas								
10. Lo critican por todo lo que hace	.693								5. Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal frente a los de	.786							
31. Le rompen o dañan los trabajos que hace en/para el colegio	.690								3. Cuentan mentiras sobre él/ella	.766							
30. Lo ponen en ridículo ante los demás	.690								26. Lo molestan por su forma de ser	.766							
25. Lo molestan por su forma de hablar	.676								6. Lo acusan de cosas que no ha dicho o hecho	.731							
24. Lo molestan por su apariencia física	.666								10. Lo critican por todo lo que hace	.718							
11. Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan	.648								11. Le dicen apodos que ofenden o ridiculizan	.693							
37. No le hablan	.646								24. Lo molestan por su apariencia física	.676							
7. Lo amenazan con "divulgar secretos"	.643								7. Lo amenazan con "divulgar secretos"	.645							
38. Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa	.642								17. Le hacen gestos de burla o desprecio								
5. Hablan mal de él/ella, generan rumores que le hacen quedar mal frente a los dem	.615								25. Lo molestan por su forma de hablar								
26. Lo molestan por su forma de ser	.610								2. Cambian el significado de lo que dice								
9. Lo amenazan sólo para meter miedo/intimidar	.602								4. Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella								
22. Le levantan o quitan la ropa									19. Lo ignoran o lo aislan				.841				
34. Lo sujetan/inmovilizan									36. No lo dejan participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo				.804				
33. Le tocan alguna parte de su cuerpo de manera sexual (roces o manoseos) sin s									37. No le hablan				.800				
13. Lo empujan									39. Se burlan cuando dice algo en la clase				.627				
40. Se ríen cuando se equivoca									12. Le dicen a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen								
29. Le pegan o golpean									35. No lo dejan hablar, lo callan o lo ignoran								
4. Difunden fotografías feas o modificadas de él/ella									20. Lo imitan para burlarse								
27. Lo obligan a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.									29. Le pegan o golpean				.744				
2. Cambian el significado de lo que dice									21. Lo insultan				.695				
8. Lo amenazan con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma similar)	.627	.724							13. Lo empujan				.661				
42. Le han forzado o intentado forzarle a tener una relación sexual sin que lo deseara		.710							30. Lo ponen en ridículo ante los demás								
28. Lo obligan, con amenazas, a hacer cosas que no quiere (traer dinero o comida, f	.632	.704							40. Se ríen cuando se equivoca								
43. Le ofrecieron algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo (en ví		.699							23. Lo molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido s					.783			
14. Le envían mensajes electrónicos ofensivos									34. Lo sujetan/inmovilizan								
23. Lo molestan con cosas sexuales (descripciones, comentarios de contenido sex			.633						38. Se burlan en cualquier lugar y por cualquier cosa								
15. Le esconden las cosas u objetos personales									1. Le roban sus cosas							.872	
18. Le hacen llamadas telefónicas anónimas									15. Le esconden las cosas u objetos personales							.687	
1. Le roban sus cosas									9. Lo amenazan sólo para meter miedo/intimidar								
Método de extracción: Análisis de componentes principales.									Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.								
a. 8 componentes extraídos									a. La rotación ha convergido en 14 iteraciones.								
Peso factorial mínimo de 0,6									Peso factorial mínimo de 0,6								

## Tablas

### Comunalidades y varianza total explicada, conductas *bullying* grupo agresores

Comunalidades			Varianza total explicada									
	Inicial	Extracción	Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
				Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1. Le robo sus cosas	1,000	,805	1	18,161	42,236	42,236	18,161	42,236	42,236	10,219	23,764	23,764
2. Cambio el significado de lo que dice	1,000	,728	2	5,563	12,938	55,174	5,563	12,938	55,174	6,765	15,732	39,496
3. Cuento mentiras sobre él/ella	1,000	,846	3	4,838	11,252	66,426	4,838	11,252	66,426	5,990	13,930	53,426
4. Difundo fotografías feas o modificadas de él/ella	1,000	,663	4	2,159	5,021	71,446	2,159	5,021	71,446	4,710	10,954	64,380
5. Hablo mal de él/ella, genero rumores que le hacen quedar mal frente a l	1,000	,448	5	2,061	4,793	76,240	2,061	4,793	76,240	3,935	9,150	73,531
6. Lo acuso de cosas que no ha dicho o hecho	1,000	,936	6	1,875	4,361	80,600	1,875	4,361	80,600	3,040	7,070	80,600
7. Lo amenazo con divulgar secretos?	1,000	,637	7	1,000	2,325	82,925						
8. Lo amenazo con armas (cuchillas, palos, pistolas u otra arma)	1,000	,823	8	,936	2,177	85,103						
9. Lo amenazo solo para meterle miedo/intimidar	1,000	,748	9	,793	1,845	86,948						
10. Lo critico por todo lo que hace	1,000	,790	10	,716	1,665	88,613						
11. Le digo apodos que ofenden o ridiculizan	1,000	,764	11	,638	1,485	90,097						
12. Le digo a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen	1,000	,756	12	,534	1,242	91,339						
13. Lo empujo	1,000	,673	13	,474	1,102	92,441						
14. Le envío mensajes electrónicos ofensivos	1,000	,918	14	,400	,931	93,372						
15. Le escondo las cosas u objetos personales	1,000	,748	15	,390	,907	94,279						
16. Le grito cuando está solo/a o frente a otras personas	1,000	,598	16	,356	,829	95,108						
17. Le hago gestos de burla o desprecio	1,000	,756	17	,272	,631	95,739						
18. Le hago llamadas telefónicas anónimas	1,000	,898	18	,256	,595	96,335						
19. Lo ignoro o lo aislo	1,000	,653	19	,215	,500	96,835						
20. Lo imito para burlame	1,000	,879	20	,191	,443	97,278						
21. Lo insulto	1,000	,786	21	,174	,404	97,682						
22. Le levanto o le quito la ropa	1,000	,959	22	,164	,382	98,064						
23. Lo molesto con cosas sexuales	1,000	,928	23	,116	,269	98,333						
24. Lo molesto por su apariencia física	1,000	,602	24	,105	,244	98,576						
25. Lo molesto por su forma de hablar	1,000	,744	25	,094	,219	98,795						
26. Lo molesto por su forma de ser	1,000	,899	26	,076	,178	98,973						
27. Lo obligo a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas	1,000	,984	27	,072	,167	99,140						
28. Lo obligo con amenazas a hacer cosas que no quiere	1,000	,969	28	,068	,159	99,299						
29. Le pego o golpeo	1,000	,748	29	,060	,140	99,438						
30. Lo pongo en ridículo ante los demás	1,000	,903	30	,051	,118	99,556						
31. Le rompo o daño los trabajos que hace en/para el colegio	1,000	,919	31	,047	,110	99,666						
32. Le tiro o le rompo sus cosas (mochila, cuadernos, comida)	1,000	,957	32	,035	,082	99,749						
33. Lo toco o rozo alguna parte de su cuerpo de manera sexual sin su cons	1,000	,902	33	,032	,073	99,822						
34. Lo sujeto/inmovilizo	1,000	,939	34	,018	,041	99,863						
35. No lo dejo hablar, lo callo o lo ignoro	1,000	,541	35	,015	,035	99,899						
36. No lo dejo participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el g	1,000	,953	36	,013	,031	99,930						
37. No le hablo	1,000	,712	37	,011	,027	99,957						
38. Me burlo en cualquier lugar y por cualquier cosa	1,000	,799	38	,007	,017	99,974						
39. Me burlo cuando dice algo en la clase	1,000	,820	39	,004	,009	99,984						
40. Me río cuando se equivoca	1,000	,752	40	,004	,009	99,992						
41. Le insulto y me burlo a través del teléfono celular o Internet	1,000	,931	41	,003	,007	99,999						
42. Lo fuerzo o intentó forzarle a tener una relación sexual sin que lo desee	1,000	,881	42	,000	,001	100,000						
43. Le ofrezco algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo	1,000	,963	43	2,921E-06	6,793E-06	100,000						
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.			Método de extracción: Análisis de Componentes principales.									

Tablas  
Matriz de componentes y matriz de componentes rotados, conductas *bullying* grupo agresores

Matriz de componentes <sup>a</sup>							Matriz de componentes rotados <sup>a</sup>							
	Componente							Componente						
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
26. Lo molesto por su forma de ser	,897						22. Le levanto o le quito la ropa	,931						
36. No lo dejo participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	,859						28. Lo obligo con amenazas a hacer cosas que no quiere	,930						
32. Le tiro o le rompo sus cosas (mochila, cuadernos, comida)	,851						34. Lo sujeto/inmovilizo	,921						
27. Lo obligo a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas	,847						33. Lo toco o rozo alguna parte de su cuerpo de manera sexual sin su consentimiento	,913						
43. Le ofrezco algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo	,840						18. Le hago llamadas telefónicas anónimas	,889						
39. Me burlo cuando dice algo en la clase	,829						43. Le ofrezco algo (dinero, ropa o regalos) a cambio de exponer su cuerpo	,798						
42. Lo fuerzo o intentó forzarle a tener una relación sexual sin que lo desee	,814						27. Lo obligo a participar en situaciones de carácter sexual con amenazas.	,796						
28. Lo obligo con amenazas a hacer cosas que no quiere	,811						32. Le tiro o le rompo sus cosas	,785						
23. Lo molesto con cosas sexuales	,791						36. No lo dejo participar en trabajos, juegos o actividades sociales con el grupo	,774						
41. Le insulto y me burlo a través del teléfono celular o Internet	,790						42. Lo fuerzo o intentó forzarle a tener una relación sexual sin que lo desee	,749						
22. Le levanto o le quito la ropa	,771						35. No lo dejo hablar, lo callo o lo ignoro							
31. Le rompo o daño los trabajos que hace en/para el colegio indicá cuánto	,761						30. Lo pongo en ridículo ante los demás	,832						
29. Le pego o golpeo	,761						31. Le rompo o daño los trabajos que hace en/para el colegio	,778						
33. Lo toco o rozo alguna parte de su cuerpo de manera sexual sin su consentimiento	,753						20. Lo imito para burlame	,737						
20. Lo imito para burlame	,750						41. Le insulto y me burlo a través del teléfono celular o Internet	,737						
30. Lo pongo en ridículo ante los demás indicá cuánto y en qué forma lo h	,750						21. Lo insulto	,726						
38. Me burlo en cualquier lugar y por cualquier cosa indicá cuánto y en qué	,725						40. Me río cuando se equivoca	,710						
34. Lo sujeto/inmovilizo	,720	-.603					29. Le pego o golpeo	,681						
21. Lo insulto	,712						39. Me burlo cuando dice algo en la clase	,649						
40. Me río cuando se equivoca	,707						38. Me burlo en cualquier lugar y por cualquier cosa	,632						
19. Lo ignoro o lo aislo	,681						19. Lo ignoro o lo aislo	,604						
18. Le hago llamadas telefónicas anónimas	,680						15. Le escondo las cosas u objetos personales							
17. Le hago gestos de burla o desprecio	,644						13. Lo empujo							
6. Lo acuso de cosas que no ha dicho o hecho	,644						14. Le envío mensajes electrónicos ofensivos	,915						
25. Lo molesto por su forma de hablar							10. Lo critico por todo lo que hace	,852						
15. Le escondo las cosas u objetos personales							2. Cambio el significado de lo que dice	,808						
35. No lo dejo hablar, lo callo o lo ignoro							24. Lo molesto por su apariencia física	,698						
14. Le envío mensajes electrónicos ofensivos	,664						6. Lo acuso de cosas que no ha dicho o hecho	,696						
10. Lo critico por todo lo que hace	,648						23. Lo molesto con cosas sexuales	,625						
2. Cambio el significado de lo que dice	,609						26. Lo molesto por su forma de ser							
24. Lo molesto por su apariencia física							8. Lo amenazo con armas							
13. Lo empujo							3. Cuento mentiras sobre él/ella	,841						
12. Le digo a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen ind							25. Lo molesto por su forma de hablar	,758						
3. Cuento mentiras sobre él/ella	,629						1. Le robo sus cosas							
4. Difundo fotografías feas o modificadas de él/ella	,623						9. Lo amenazo solo para meterle miedo/intimidar							
8. Lo amenazo con armas	,617						7. Lo amenazo con divulgar secretos							
1. Le robo sus cosas							4. Difundo fotografías feas o modificadas de él/ella							
7. Lo amenazo con divulgar secretos? indicá cuánto y en qué forma lo h							12. Le digo a otras personas que no estén con él/ella o que no le hablen							
11. Le digo apodos que ofenden o ridiculizan							37. No le hablo indicá cuánto y en qué forma lo hacés.							
9. Lo amenazo solo para meterle miedo/intimidar							11. Le digo apodos que ofenden o ridiculizan							
37. No le hablo							16. Le grito cuando está solo/a o frente a otras personas							
16. Le grito cuando está solo/a o frente a otras personas							5. Hablo mal de él/ella, genero rumores que le hacen quedar mal frente a los demás							
5. Hablo mal de él/ella, genero rumores que le hacen quedar mal frente a los demás							17. Le hago gestos de burla o desprecio							

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. 6 componentes extraídos

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.  
Peso factorial mínimo de 0,6

### Apéndice 4.3

Tabla  
Resumen de factores obtenidos sobre conductas *bullying* por tipo de violencia, testigos

Etiquetas de fila	1. Violencia física	2. Violencia verbal	3. Violencia social	4. Violencia psicológica	5. Violencia sexual	Total general
Amenazas con armas				1		1
Bloqueo social			2			2
Burlas e insultos (no sexuales)	1	3	3	3		10
Daños y abusos materiales con y sin amenazas	2			1		3
Difusion de fotos			1			1
Levantar o quitar ropa e insultos por medios electrónicos		1			1	2
Llamadas anonimas		1				1
Maltrato sexual con y sin amenazas					3	3
Robo	1					1
SIN GRUPO	4	4	5	4	2	19
<b>Total general</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>43</b>

Tabla  
Resumen de factores obtenidos sobre conductas *bullying* por tipo de violencia, víctimas

Etiquetas de fila	1. Violencia física	2. Violencia verbal	3. Violencia social	4. Violencia psicológica	5. Violencia sexual	Total general
Amedrentar directa o indirectamente; burlas e insultos	2	3		2	4	11
Distorsion de imagen		1	2	5		8
Exclusion social y burlas		1	3			4
Golpes, empujones e insultos	2	1				3
Maltrato sexual (verbal)					1	1
Robar/esconder cosas u objetos personales	2					2
SIN FACTOR	2	3	5	2	1	13
(en blanco)			1			1
<b>Total general</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>43</b>

Tabla  
Resumen de factores obtenidos sobre conductas *bullying* por tipo de violencia, agresores

Etiquetas de fila	1. Violencia física	2. Violencia verbal	3. Violencia social	4. Violencia psicológica	5 Violencia sexual	Total general
Acciones verbales de contenido sexual o no, directos o indirectos		2		3	1	6
Agresión directa a la víctima y a sus pertenencias; amenazas, difusión de fotografías, aislar	1		2	2		5
Amenazas con armas, mentir			1	1		2
Coacción	2	1	1	1	5	10
Estigmatizar		2	2			4
Ridiculizar e insultar; daños y abusos materiales y físicos, ignorar o aislar	2	4	4			10
SIN FACTOR	3		1	2		6
<b>Total general</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>43</b>

## Apéndice 4.4

Tabla  
Matriz de componentes rotados, motivos según grupo testigos

Matriz de componentes rotados-Testigos						
	Componente					
	1. Características personales de víctima	2. Reacción: x defensa o provocación	3. Apoderarse de algo (recompensa)	4. Evitar-repetir (autoprotección)	5. Molestar o bromear	6. Fortaleza de A (Poder físico)
Por la forma de ser del estudiante a quien se le molesta	,675					
Porque el compañero/a es distinto/a	,640					
Porque le/les gusta/divierte						
Por las características físicas del estudiante						
Porque le/les cae mal						
Porque así buscan popularidad en el grupo						
Por defenderse		,801				
Porque lo/los provocan		,711				
Porque tenía algo que él/ella quería o necesitaba			,701			
Por venganza						
Para evitar que se lo hagan a él/ellos				,667		
Porque a él/ellos también se lo hacen o les hacen				,660		
Porque tienen situaciones o problemas						
Solo por molestar					,720	
Por hacer una broma					,643	
No sé por qué						
Porque son más fuertes que el otro						,691
Porque le/s gusta hacerlo						
<b>% de varianza explicada = 53,9 %</b>	20,315	9,112	6,888	6,311	5,699	5,615

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Tabla  
Matriz de componentes rotados, motivos según grupo víctimas

Matriz de componentes rotados- Víctima					
	Componente				
	1. Diversion y poder fisico	2. Obtener algo	3. Reaccion: a provocacion o defensa	4. Por problemas familiares o evitacion	5. No se
Solo por molestarte	,788				
Por hacerme una broma	,771				
Porque les gusta hacerlo	,713				
Porque son más fuertes que yo	,620				
Porque le/les gusta/divierte					
Porque le/les caigo mal					
Porque tenía algo que él/ella quería o necesitaba		,691			
Porque así buscan popularidad en el grupo		,675			
Porque soy distinto					
Por mis características físicas (tamaño, peso o color de piel, por ejemplo)					
Porque lo/los provoqué			,783		
Por defenderse			,763		
Por venganza					
Porque tienen situaciones o problemas familiares				,799	
Para evitar que se lo hagan a él/ellos				,631	
Porque a él/ellos también se lo hacen otros					
No sé por qué me pasa esto					,798
<b>% de varianza explicada = 59,7%</b>	18,540	12,832	10,880	10,611	6,818
Método de extracción: Análisis de componentes principales.					
a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.					

Tabla  
Matriz de componentes rotados, motivos según grupo agresores

Matriz de componentes rotados agresor				
	Componente			
	1. Características personales de V (es débil o distinto/diferente), recompensa (poder, cosas, satisfacción), reproducción	2. Reacción/ respuesta: por venganza, por provocación o defensa, me cae mal	3. Evitar (autoprotección)-repetir (reproducir)	4: Por otras razones, por bromear
Porque es más débil y/o se deja	,763			
Porque tenía algo que yo quería o necesitaba	,699			
Porque es distinto/diferentes (extranjero, con alguna discapacidad, gordo-flaco)	,695			
Porque me gusta hacerlo	,676			
Porque otros lo hacen, y yo hago lo mismo	,644			
Solo por molestar				
Porque me buscó/ por vengarme		,769		
Porque me provocan		,718		
Para defenderme		,705		
Porque me cae mal		,629		
Porque sí, nada más lo hago				
Para evitar que me lo hagan a mí			,856	
Porque a mí me lo hacen otros			,785	
Porque me gusta/me divierte				
Otras razones				,713
Por hacer una broma				,605
<b>% de varianza explicada = 60,3%</b>	20,915	17,387	13,407	8,567
Método de extracción: Análisis de componentes principales.				
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.				
a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.				



## Apéndice 4.5

Tabla  
Matriz de componentes rotados, emociones de grupo testigos

Matriz de componentes rotados-Testigos					
	Componente				
	1. Emociones favorables: <b>recompensa:</b> bienestar, poder	2. E D: Inseguridad, <b>miedo</b> , soledad	3. E Desfav: malestar, <b>rechazo</b>	4. EF- <b>aceptacion</b> de la situacion	5. Nada
Satisfacción	,855				
Alegría	,834				
Orgullo, poder	,740				
Tranquilidad	,714				
Diversión	,619				
Seguridad, fortaleza					
Inseguridad, indefensión, desprotección		,794			
Soledad		,678			
Miedo		,675			
Enojo			,773		
Vergüenza			,674		
Rechazo			,583		
Aburrimiento			,535		
Tristeza					
Apoyo, aceptación de los demás				,529	
Confianza				,524	
Me preocupa que me suceda a mí también					
No me afecta, no siento nada					,751
<b>% de varianza explicada = 55,8%</b>	18,520	11,770	11,081	8,050	6,463

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Tabla  
Matriz de componentes rotados, emociones de grupo víctimas

Matriz de componentes rotados-Victimas					
	Componente				
	1. ED: Inseguridad, miedo, soledad, tristeza, vergüenza, rechazo	2. EF: recompensa, alegría, diversión, confianza	3. EF: seguridad, apoyo, poder, tranquilidad	4. ED: Preocupación x si mismo	5. Nada
Soledad	,820				
Tristeza	,817				
Inseguridad, indefensión, desprotección	,762				
Verguenza	,719				
Miedo	,672				
Rechazo	,630				
Enojo					
Satisfacción		,868			
Alegría		,857			
Confianza		,705			
Diversión		,640			
Seguridad, fortaleza			,788		
Apoyo, aceptación de los demás			,746		
Orgullo, poder			,650		
Tranquilidad			,619		
Me preocupa que me suceda a mí también				,861	
Aburrimiento					
No me afecta, no siento nada					,671
<b>% de varianza explicada = 62,9%</b>	21,240	14,955	13,547	7,327	5,855
Método de extracción: Análisis de componentes principales.					
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.					
a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.					

Tabla  
Matriz de componentes rotados, emociones de grupo agresores

Matriz de componentes rotados-Agresores						
	Componente					
	1. EF: seguridad, apoyo, aceptacion	2. ED: inseguridad, tristeza, miedo	3. ED: soledad, rechazo, aburrimiento	4. EF: satisfaccion, diversion, nada	5. ED: vergüenza, enojo	6
Seguridad, fortaleza	,909					
Apoyo, aceptación de los demás	,843					
Tranquilidad						
Inseguridad, indefensión, desprotección		,807				
Tristeza		,786				
Miedo		,667				
Soledad			,687			
Rechazo			,662			
Aburrimiento			,658			
Satisfacción				,722		
Diversión				,675		
No me afecta, no siento nada				,644		
Alegría						
Vergüenza					,724	
Enojo					,677	
Confianza						
Me preocupa que me suceda a mí también						,797
Orgullo, poder						,654
<b>% de varianza explicada = 63,8%</b>	12,390	11,773	11,121	10,950	9,637	7,916

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.