

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones**

**Doctorado en Psicología de la Salud**



**Aproximación psicosocial al estudio del acoso escolar: aplicación de  
la escritura expresiva y la práctica centrada en soluciones**

**Autor: Andrés García Gutiérrez**

**Directora de tesis: Itziar Fernández Sedano**

Lanzarote. Diciembre, 2020

## **Agradecimientos**

*A Maripaz, por incitarme a iniciar esta tesis*

*A Itziar, por ayudarme a terminarla*

*A mis padres, por enseñarme a valorar el esfuerzo*

*A los equipos docentes y alumnado participante*

*A quienes lo hemos sufrido, a quienes lo hemos visto en silencio  
y a quienes nos dimos cuenta de que lo estábamos infligiendo a otros*

# Índice

Listado de acrónimos y abreviaturas.....	8
Índice de tablas .....	9
Índice de figuras.....	12
Presentación .....	13
PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO TEÓRICO.....	15
1. Introducción .....	15
2. Investigación sobre la incidencia: perspectiva cuantitativa.....	17
3. Narrativas del acoso: perspectiva cualitativa.....	22
4. Evolución de la definición del acoso escolar .....	28
4.1. El concepto de acoso escolar: características de los implicados y dinámicas del <i>bullying</i> .....	28
4.2. Diferencias por etapa escolar .....	33
5. Factores psicosociales implicados .....	34
5.1. Auto-ocultación .....	34
5.2. Jerarquía estructural del aula: nominaciones entre iguales .....	37
5.3. Ajuste escolar .....	40
5.4. Ajuste familiar.....	40
5.5. Balanza de afectos .....	41
5.6. Atribuciones causales.....	42
5.7. Escalas de bienestar: subjetivo, con el centro, con compañeros y con las notas .....	47
5.8. Actitudes hacia el acoso escolar .....	49

5.8.1. Actitudes cognitivas: el control percibido .....	49
5.8.2. Actitudes afectivas frente al acoso .....	50
6. Revisión de programas de prevención e intervención en acoso escolar .....	51
7. Fundamentos teóricos de las intervenciones .....	62
7.1. La escritura expresiva o emocional.....	62
7.2. El enfoque centrado en soluciones.....	66
SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS E INTERVENCIONES.....	69
8. Estudio inicial: Descriptivos del <i>bullying</i> desde el enfoque de la Psicología Social.....	69
Introducción .....	69
Objetivo e hipótesis.....	71
Método .....	72
Instrumentos.....	72
Participantes.....	75
Procedimiento.....	76
Análisis de los datos.....	76
Resultados descriptivos del cuestionario de acoso escolar .....	77
Consideraciones sobre la distribución de los datos.....	79
Análisis de correlaciones.....	80
Variables psicosociales en función de la implicación y grado de acoso percibido .....	83
La Jerarquía Estructural de Aula (JEA) .....	98
JEA (alta vs baja) y variables psicosociales.....	101
Discusión y conclusiones.....	112

9. Estudio 1: Efectos de la escritura expresiva sobre el bienestar, ajuste escolar, auto-ocultación, balanza de afectos y actitudes hacia el acoso escolar, en adolescentes que observan, ejercen o sufren hostigamiento por compañeros .....	118
Resumen .....	118
Introducción .....	118
Objetivos e hipótesis .....	120
Metodología.....	121
Participantes.....	121
Variables del estudio .....	122
Procedimiento .....	123
Resultados.....	124
Discusión y conclusiones.....	128
Referencias.....	136
10. Estudio 2: Una intervención centrada en soluciones para mejorar el bienestar, fomentar las actitudes contrarias al acoso escolar y reducir la auto-ocultación del hostigamiento en el aula .....	139
Resumen .....	139
Introducción .....	139
Procedimiento de la intervención .....	142
Objetivo general.....	147
Hipótesis .....	147
Metodología.....	147
Participantes.....	148

Medidas .....	148
Resultados.....	149
Análisis previos .....	149
Bienestar con compañeros.....	149
Auto-ocultación .....	150
Actitudes .....	150
El contenido de las elaboraciones del alumnado .....	150
Discusión y conclusiones.....	153
Consideraciones finales sobre esta actividad .....	153
Referencias.....	154
11. Estudio 3: Auto-ocultación del acoso escolar si se es víctima, agresor o testigo, y su vinculación con el bienestar subjetivo.....	157
Resumen .....	157
Introducción .....	157
Metodología.....	164
Participantes.....	164
Instrumentos y variables.....	164
Procedimiento.....	165
Análisis estadísticos .....	166
Resultados.....	166
Análisis de control .....	166
Quien oculta más el acoso escolar .....	167

Cómo se relaciona el acoso escolar y el bienestar subjetivo .....	167
Cómo afecta la auto-ocultación al bienestar subjetivo cuando ocurre el acoso escolar .....	168
Influencia del sexo, edad, auto-ocultación y acoso escolar sobre el bienestar subjetivo .....	168
Mediación moderada de la auto-ocultación del <i>bullying</i> .....	169
Discusión .....	171
Conclusiones .....	173
Referencias.....	175
12. Discusión general y conclusiones .....	180
13. Aportaciones, limitaciones y líneas de investigación futuras .....	199
14. Referencias bibliográficas .....	205
ANEXOS.....	231
ANEXO 1: Consentimientos informados y cuestionario .....	231
ANEXO 2: Instrucciones del ejercicio de escritura.....	244
ANEXO 3: Extractos de las producciones narrativas del ejercicio de escritura terapéutica .....	246
ANEXO 4: Imágenes del taller centrado en soluciones.....	257

## Listado de acrónimos y abreviaturas

- AN: Afecto Negativo
- AP: Afecto Positivo
- APGAR: Adaptación, Participación, Grado recursos personales, Afectividad y Resolución necesidades familiares
- BALAFECT: BALanza de AFECTos
- BCent: Bienestar con Centro
- BComp: Bienestar con Compañeros
- BN: Bienestar con Notas
- BS: Bienestar Subjetivo
- CRECI: Cuestionario de Registro de Conductas de Instigación
- CRECI1: Observación de situaciones de acoso en el aula
- CRECI2: Observación de situaciones de acoso a través del móvil o redes sociales
- CRECI3: Sufrimiento de situaciones de acoso escolar en el aula
- CRECI4: Sufrimiento de situaciones de acoso escolar por móvil y redes sociales
- CRECI5: Infligir acoso escolar a otro/s en el aula
- CRECI6: Infligir acoso escolar por móvil y en redes sociales
- EAO: Escala de Auto-ocultación
- EBAE: Escala Breve de Ajuste Escolar
- JEA: Jerarquía Estructural del Aula
- OBPP: Olweus *Bullying* Prevention Program [Programa de prevención del *Bullying* de Olweus]
- PANAS: *Positive and Negative Affect Schedule* [Escala de afecto positivo y negativo]
- TCS: Terapia Centrada en Soluciones
- TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad



## Índice de tablas

TABLA 1 ESTUDIOS CUANTITATIVOS DEL ACOSO ESCOLAR A NIVEL INTERNACIONAL .....	18
TABLA 2 ESTUDIOS CUANTITATIVOS DEL ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA .....	20
TABLA 3 DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES POR CENTRO .....	75
TABLA 4 FRECUENCIA DE ROLES EN EL ACOSO ESCOLAR.....	77
TABLA 5 RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE ACOSO ESCOLAR .....	78
TABLA 6 FRECUENCIAS DE ROLES POR AULAS Y CENTROS PARTICIPANTES .....	79
TABLA 7 CORRELACIONES ENTRE VARIABLES PSICOSOCIALES .....	80
TABLA 8 CORRELACIÓN ENTRE SUFRIR ACOSO Y ESCALAS DE BIENESTAR .....	81
TABLA 9 CORRELACIÓN ENTRE SUFRIR ACOSO ESCOLAR Y ACTITUDES COGNITIVAS .....	82
TABLA 10 DESCRIPTIVOS PSICOSOCIALES SEGÚN ROL EXPERIMENTADO EN EL ACOSO ESCOLAR.....	84
TABLA 11 RANGOS DE LOS TRES GRUPOS DE EXPERIENCIA EN EL ACOSO ESCOLAR .....	85
TABLA 12 RESULTADOS PRUEBA K-W POR GRUPOS DE EXPERIENCIA .....	85
TABLA 13 RANGOS DE OBSERVADORES Y VÍCTIMAS (PRUEBA U DE M-W) .....	86
TABLA 14 RESULTADOS PRUEBA U DE M-W PARA OBSERVADORES Y VÍCTIMAS.....	86
TABLA 15 RANGOS DE OBSERVADORES Y AGRESORES (PRUEBA U DE M-W).....	86
TABLA 16 RESULTADOS PRUEBA M-W PARA OBSERVADORES Y AGRESORES.....	87
TABLA 17 ESTADÍSTICOS EN LAS ESCALAS DE BIENESTAR POR GRUPOS DE EXPERIENCIA .....	88
TABLA 18 RANGOS POR GRUPOS DE EXPERIENCIA EN ESCALAS DE BIENESTAR .....	88
TABLA 19 RESULTADOS PRUEBA K-W POR GRUPOS DE EXPERIENCIA EN ESCALAS DE BIENESTAR .....	88
TABLA 20 RANGOS PARA OBSERVADORES Y VÍCTIMAS EN ESCALAS DE BIENESTAR .....	89
TABLA 21 RESULTADOS PRUEBA M-W PARA OBSERVADORES Y VÍCTIMAS EN ESCALAS DE BIENESTAR.....	89
TABLA 22 RANGOS PARA OBSERVADORES Y AGRESORES EN ESCALAS DE BIENESTAR .....	89
TABLA 23 RESULTADOS PRUEBA M-W PARA OBSERVADORES Y AGRESORES EN ESCALAS DE BIENESTAR .....	90
TABLA 24 ESTADÍSTICOS EN ACTITUDES COGNITIVAS POR GRUPOS DE EXPERIENCIA.....	90
TABLA 25 ESTADÍSTICOS EN ACTITUDES AFECTIVAS POR GRUPOS DE EXPERIENCIA.....	91
TABLA 26 RANGOS PROMEDIO EN ACTITUDES COGNITIVAS Y AFECTIVAS DE OBSERVADORES Y VÍCTIMAS .....	91
TABLA 27 RESULTADOS K-W EN ACTITUDES COGNITIVAS POR GRUPOS DE EXPERIENCIA .....	92
TABLA 28 RESULTADOS K-W EN ACTITUDES AFECTIVAS POR GRUPOS DE EXPERIENCIA .....	92

TABLA 29 RANGOS PROMEDIO ACTITUDES AFECTIVAS DE OBSERVADORES Y AGRESORES .....	93
TABLA 30 RESULTADOS U DE M-W EN ACTITUDES AFECTIVAS ENTRE OBSERVADORES Y AGRESORES .....	93
TABLA 31 RANGOS PROMEDIO ACTITUDES AFECTIVAS DE VÍCTIMAS Y AGRESORES.....	93
TABLA 32 RESULTADOS U DE M-W ACTITUDES AFECTIVAS DE VÍCTIMAS Y AGRESORES .....	94
TABLA 33 ATRIBUCIONES POR GRUPO DE EXPERIENCIA EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA VÍCTIMA .....	95
TABLA 34 ATRIBUCIONES POR GRUPO DE EXPERIENCIA EN FUNCIÓN CARACTERÍSTICAS DEL AGRESOR .....	96
TABLA 35 ATRIBUCIONES POR GRUPO DE EXPERIENCIA A CARACTERÍSTICAS SITUACIONALES .....	96
TABLA 36 ÍNDICE JEA POR CENTRO Y AULA Y SU RELACIÓN CON LA FRECUENCIA DE VÍCTIMAS.....	101
TABLA 37 CLASIFICACIÓN DE LAS AULAS SEGÚN EL ÍNDICE JEA (ALTA VS BAJA).....	102
TABLA 38 JEA Y RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE ACOSO ESCOLAR .....	103
TABLA 39 DIFERENCIAS EN LAS RESPUESTAS A LA PRUEBA DE ACOSO ESCOLAR EN FUNCIÓN JEA .....	103
TABLA 40 DESCRIPTIVOS POR ÍTEM DE AJUSTE ESCOLAR (EBAE) EN FUNCIÓN JEA .....	104
TABLA 41 PREGUNTAS DE EBAE CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN EL ÍNDICE JEA .....	105
TABLA 42 MEDIAS Y RANGOS DE LA EBAE EN FUNCIÓN JEA.....	105
TABLA 43 ESTADÍSTICOS POR ÍTEM DE LA EAO EN FUNCIÓN DEL ÍNDICE JEA.....	106
TABLA 44 PRUEBA U DE M-W EN PREGUNTAS DE AUTO-OCULTACIÓN SEGÚN JEA .....	106
TABLA 45 RANGOS EN ESCALAS DE AUTO-OCULTACIÓN SEGÚN EL ÍNDICE JEA .....	107
TABLA 46 ESTADÍSTICOS EN BALANZA DE AFECTOS, AP Y AN EN FUNCIÓN DEL ÍNDICE JEA .....	107
TABLA 47 PRUEBA T PARA LA BALANZA DE AFECTOS, AP Y AN SEGÚN JEA.....	108
TABLA 48 PRUEBA Z PARA ESCALAS DE BIENESTAR SEGÚN JEA.....	109
TABLA 49 MEDIAS EN ACTITUDES COGNITIVAS SEGÚN JEA.....	109
TABLA 50 RANGOS EN ACTITUDES AFECTIVAS HACIA EL BULLYING EN FUNCIÓN JEA .....	110
TABLA 51 PRUEBA U DE MANN-WHITNEY EN ACTITUDES AFECTIVAS SEGÚN JEA .....	110
TABLA 52 ESTADÍSTICOS PARA EBAE, EAO Y BALANZA DE AFECTOS SEGÚN BAJA VS ALTA JEA .....	111
TABLA 53 RANGOS PROMEDIOS EN EBAE, EAO Y BALANZA DE AFECTOS SEGÚN JEA.....	111
TABLA 54 PRUEBA U DE M-W PARA EBAE, EAO Y BALANZA DE AFECTOS SEGÚN JEA .....	111
TABLA 55 MEDIDAS PRE-POST PARA GRUPO CONTROL Y DE ESCRITURA EXPRESIVA.....	124
TABLA 56 PRUEBA DE MUESTRAS EMPAREJADAS PARA GRUPOS CONTROL Y DE ESCRITURA EXPRESIVA .....	125
TABLA 57 MEDIAS DEL CONTROL Y ACTITUDES EN FUNCIÓN DE LA REALIZACIÓN O NO DE ESCRITURA EXPRESIVA ..	125
TABLA 58 CONTROL Y ACTITUDES EN FUNCIÓN DE LA REALIZACIÓN O NO DE ESCRITURA EXPRESIVA .....	126

TABLA 59 AFECTOS DE LAS VICTIMA EN FUNCIÓN DE LA REALIZACIÓN O NO DE ESCRITURA EXPRESIVA .....	126
TABLA 60 PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES PARA EL SUBGRUPO DE VÍCTIMAS.....	127
TABLA 61 RANGOS POR GRUPOS EN AFECTOS: AP, AN Y BALANZA DE AFECTOS.....	127
TABLA 62 ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE POR GRUPO PARA AP, AN Y BALANZA DE AFECTOS .....	127
TABLA 63 MEDIACIÓN MODERADA DE LA AUTO-OCULTACIÓN Y ROL EJERCIDO EN EL ACOSO ESCOLAR .....	170

## Índice de figuras

FIGURA 1 CORRELACIONES ENTRE FACTORES PSICOSOCIALES Y SUFRIR ACOSO ESCOLAR .....	83
FIGURA 2 PORCENTAJES DE EXPLICACIONES SOBRE PREFERENCIAS .....	100
FIGURA 3 PORCENTAJES DE EXPLICACIONES DE LOS RECHAZOS .....	100
FIGURA 4 MEDIAS PRE-POST EN BIENESTAR CON COMPAÑEROS .....	149
FIGURA 5 MODELO DE MEDIACIÓN MODERADA .....	163

## Presentación

Esta tesis ofrece una visión general de los avances en la investigación del acoso escolar, hostigamiento y/o *bullying*. En el marco teórico se revisan los principales estudios cuantitativos a nivel internacional, nacional y local, para luego abordar los hallazgos más recientes, de corte cualitativo, que se interesan por las narrativas del alumnado. Así mismo, se analiza la conceptualización del acoso escolar, sus tipos, roles involucrados y causas, definiciones que se han ido ampliando con nuevas evidencias empíricas. También se presenta la evolución y eficacia de los programas sobre acoso escolar. Teniendo en cuenta estos conocimientos, se plantean una serie de factores psicosociales involucrados en las situaciones de acoso escolar, que conforman las variables de estudio. En este sentido, se han considerado los indicadores de bienestar (subjetivo, con compañeros, con centro y notas), ajuste escolar, funcionamiento familiar, balanza de afectos (positivo y negativo), auto-ocultación, jerarquía estructural del aula, atribuciones causales, actitudes cognitivas y afectivas hacia el acoso, estudiando su variación en función de la incidencia del acoso y el rol del participante.

Adentrándose en la investigación-acción, que corresponde con la parte empírica y de intervención de la tesis, se considera como un objetivo general, en el estudio inicial (N=299), evaluar las diferencias en las variables psicosociales estudiadas, en función de la incidencia del acoso escolar, a través de las experiencias del alumnado, como observador, agresor o víctima. Estos análisis descriptivos confirman un detrimento, para los victimarios, con peores resultados en las escalas de bienestar, menor ajuste escolar, balanza de afectos más negativa y mayor auto-ocultación. Además, aplicando el índice de Jerarquía Estructural en el Aula (JEA), obtenido por nominaciones entre iguales, donde, una elevada JEA implica que las nominaciones se acumulan en unos pocos individuos, algunos con muchas preferencias y otros muchos rechazos, mientras que en las aulas de baja JEA las nominaciones están mucho más repartidas. Al comparar estos dos polos (alto vs. bajo) se constata que las aulas con alta JEA se caracterizan por un ambiente más hostil, así como una elevada correlación con la presencia de más víctimas.

A través de dos intervenciones se comprueban algunas hipótesis, de cara a obtener mejoras en aquel alumnado afectado por el hostigamiento. Así se plantean dos talleres, con fundamentos teóricos bien diferentes, por un lado, los trabajos de escritura terapéutica/expresiva del equipo de James W. Pennebaker y, por otro, el enfoque de prácticas centradas en soluciones de Sue Young. Los resultados se evalúan a través de un pre-post con grupo control, un mes antes y un mes después de la intervención. Los resultados de los ejercicios de escritura (N=167), presentados en un segundo estudio, señalan que tiene un alcance sólo sobre un pequeño porcentaje de participantes, pero no para la mayoría, por lo que se considera que la actividad debe ser implementada en condiciones de mayor intimidad y con un grado de maduración de los participantes. Ahora bien, se constata una mejora en actitudes frente al acoso escolar y, en el grupo de víctimas, se produce una mejora del afecto positivo. Respecto al taller centrado en soluciones, en el que participan 166 estudiantes, reflejado en el tercer estudio, se halla un incremento del bienestar con los compañeros, reducción de la auto-ocultación, aunque de manera tendencial, así como actitudes más negativas y de desagrado ante conductas de hostigamiento, en comparación con el grupo control. En el último estudio, se analizan los efectos de la auto-ocultación, mediante análisis de mediación moderada, confirmando que, a más frecuencia de acoso escolar, se produce una mayor auto-ocultación, que se asocia negativamente al bienestar subjetivo, tanto para las víctimas (n=46) como para los agresores (n=13).

## PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO TEÓRICO

### 1. Introducción

Se comienza con el marco teórico sobre lo que, hasta el momento, se ha ido conociendo, a través de la evidencia científica, respecto al fenómeno del acoso escolar o *bullying* (ambos términos se utilizarán indistintamente a lo largo de esta tesis, ya que la acepción inglesa presenta gran aceptación en nuestro contexto cultural). Del mismo modo, en alguna ocasión, se utilizarán términos como hostigamiento e instigación; el término violencia entre iguales se empleará de una manera más genérica, abarcando al fenómeno del acoso escolar.

A lo largo de las siguientes páginas se van revisando, de manera ordenada, en primer lugar, los estudios cuantitativos acerca de la incidencia del acoso escolar. Los primeros acercamientos científicos trataron de mensurar el fenómeno, respondiendo a la pregunta crucial sobre cuántos alumnos y alumnas sufren el acoso en las aulas. Esto, que podría parecer aparentemente sencillo, se tornó complejo y ambiguo, por lo que el paso siguiente fue acotar exactamente lo que la comunidad científica entiende por acoso escolar pues, a menudo resulta difícil comparar los resultados de diferentes encuestas y estudios. Además, el hecho de detectar no implica resolver, por ello, tras unos años de tomar conciencia de la existencia y persistencia del *bullying* halla donde se mirase, se dio un paso más, el diseño de programas, tanto preventivos, como de intervención en el *bullying*. Pese a lo que se podría suponer, este tipo de violencia entre compañeros no se consiguió reducir, hallando resultados dispares, y muchas veces no mantenidos en el tiempo; además, muchos programas no se acompañaron desde su inicio de la consecuente evaluación de resultados. Ante tal estado de cosas, los estudios longitudinales fueron logrando peso y se convirtieron en una forma adecuada de investigar el fenómeno para llegar a conclusiones que se pudieran confirmar en otras réplicas de intervención en lugares dispares. Tras décadas de construir y probar programas, el *bullying* sigue activo, en ocasiones pudiera parecer que ya no. Para la opinión pública quizá solo es visible cuando se produce un hecho irreversible, que salte a las noticias, o aquellas grabaciones de vídeos, hechas por

los propios observadores, que se convierten en pocos de días en tópicos de las redes sociales, entre los adolescentes del entorno de los implicados.

Dada esta situación en la investigación, poco a poco se ha ido tomando conciencia de la necesidad de hacer algo más, algo diferente y unido a la acción del día a día en las aulas, en esto se centran los estudios más cualitativos, dando voz a las víctimas, a los agresores, a los observadores, al profesorado y a las familias. Así se ha podido entender que, el concepto de acoso escolar, manejado por los expertos, y el que manejan los infantes no tiene por qué ser el mismo, sobre todo en cursos de primaria, donde las edades en que se inician estas conductas pueden rondar los ocho años, e incluso menos. A esas edades, no se percibe de igual manera lo que es el acoso. Incluso se ha llegado a ver contraproducente utilizar programas centrados básicamente en el acoso escolar, pues no muestran efectividad, se centran en los aspectos problemáticos, que luego no se generalizan al funcionamiento relacional. Por eso, a la hora de elaborar programas, cada vez se ha ido poniendo mayor énfasis en la necesidad de trabajar aspectos más de fondo, algo tan primordial como pudiera ser enfatizar el trabajo cooperativo, por ejemplo, siguiendo la línea de las perspectivas constructivistas en la enseñanza, lo que ha sido trascendente en la forma de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así como también trabajar contenidos que fomenten las habilidades sociales, el respeto al otro y la empatía, como valor inexcusable, por poner unos pocos ejemplos. Esto se ha venido haciendo, a veces con buenos resultados, otras poco consistentes y perdurables.

El siguiente paso, tras estos enfoques, centrados en los aspectos del problema y su mejora, ha sido el trabajar desde un punto de vista positivo, centrado en los recursos y posibilidades de las personas, en lo que ya saben hacer y, tal vez, no han descubierto que pueden aplicar a la situación de conflicto; en esta línea están los trabajos centrados en soluciones, los cuales adoptan una posición más constructora. Esta es una línea muy potente, pues los participantes son los constructores del conocimiento común compartido, lo que conecta muy bien con la idea de autenticidad y autonomía adolescente, sabiendo que son ellos quienes pueden ayudar a resolver las situaciones conflictivas del día a día por sí mismos, sin la intervención de expertos, ajenos a la escuela. En ese sentido, uno de los



talleres de esta tesis se basa en estas ideas, donde el protagonismo lo tienen los y las adolescentes participantes.

En esta investigación se abordan las relaciones entre iguales en el escenario de las aulas escolares, atendiendo especialmente a las situaciones que se tornan conflictivas, particularmente a las que aluden a las manifestaciones de agresividad conocidas como *bullying*, acoso escolar y violencia entre iguales, focalizando el estudio en el periodo de tránsito de primaria a secundaria pues, siguiendo los hallazgos de la mayoría de los estudios acerca de la incidencia, se da una mayor presencia de situaciones de acoso escolar en ese periodo que, evolutivamente, se corresponde con edades entre los 11 y 13 años, principalmente, coincidente con el tránsito del colegio al instituto.

A la hora de investigar este fenómeno, enmarcado en el entorno escolar, se he planteado esta tesis en una doble vertiente; por un lado, se realiza un estudio cuantitativo de la incidencia del acoso escolar en los centros participantes (tres colegios y dos institutos de la isla de Lanzarote) y los factores psicosociales involucrados; de otro lado, interesa poner en marcha alguna intervención que pueda poner a prueba las hipótesis que se plantean, a través de medidas pre y post que recojan los factores psicosociales implicados en el *bullying*.

## 2. Investigación sobre la incidencia: perspectiva cuantitativa

Los estudios cuantitativos sobre la incidencia del acoso en primaria y secundaria se han incrementado en los últimos años, existiendo muchos datos acumulados sobre la frecuencia en que se da entre la población escolar. Los primeros estudios se inician en los países escandinavos, en la década de los años 70, a cargo del investigador Dan Olweus (1973, 1978), primero en Suecia y luego en Noruega, teniendo como detonante la alarma social generada por el suicidio, en un corto lapso, de varios estudiantes que sufrían acoso. Desde entonces, la preocupación por conocer más a fondo el fenómeno no ha dejado de crecer. Los primeros porcentajes de incidencia hallados por Olweus (1973) rondaron el 10% de víctimas y el 10% de agresores en su estudio en Suecia, con población de edades entre 12 y 16 años. En otro estudio en Noruega, (Olweus, 1983) se mencionó un porcentaje en torno

al 15% del alumnado que ha estado envuelto en situaciones relacionadas con el acoso, bien como víctima (9%) o como agresor (7%). Oñederra (2008) realizó una revisión de los principales estudios cuantitativos de incidencia, entre los que se destacan a nivel internacional, aparte de los ya citados de Olweus, los siguientes: Morita (1985), en Japón propuso que un 11% el alumnado está implicado en situaciones de acoso, como agresor o víctima; en Estados Unidos, Perry et al. (1988) citaron un 10% de víctimas; en Alemania, Freitag & Hurrelman (1993), constataron índices del 6% de agresores y hasta el 16% de víctimas; en Reino Unido, Whitney y Smith (1993) detectaron 3,5% de agresores y 10% de víctimas en de primaria y 1,5 de agresores y 4,5 de víctimas en secundaria; en Holanda, Mooij (1994), en el grupo de edad entre 15-16 años, señala 7% de agresores y 8% de víctimas; en Alemania, Hanewinkel & Knaack (1997), abarcando de los 7 a 16 años, indicaron 9,2 % de víctimas y 9,7% de agresores; en Australia, Rigby (1997), en un estudio a gran escala en edades de 8 a 18 años, muestra hasta un 18,2% de víctimas; Almeida (1999) en Portugal halla cifras elevadas de victimización entre los 6-9 años, de hasta el 21,9% y entre los 10-11 años del 15,4%; en USA, Nansel, Overpeck, Pilla, June, Simons-Morton & ScheiDT (2001) hablan de un 10,9% de víctimas y mayor porcentaje de agresores, 13%; en Brasil, ABRAPIA (2002) refiere un 16,9% de víctimas y un 12,7% de agresores. En la Tabla 1 se desglosan estos estudios.

*Tabla 1 Estudios cuantitativos del acoso escolar a nivel internacional*

<b>Estudio</b>	<b>Lugar</b>	<b>Edad/Curso</b>	<b>Víctimas</b>	<b>Agresores</b>	<b>Muestra</b>
<b>Olweus, 1973</b>	Suecia	12-16 años	10%	10%	900
<b>Olweus, 1983</b>	Noruega	12-16 años	9%	7%	130.000
<b>Morita, 1985</b>	Japón		11%		
<b>Perry et al., 1988</b>	EE. UU.	13-15 años	10%	---	165
<b>Freitag &amp; Hurrelman, 1993</b>	Alemania	12-16 años	16%	6%	973
<b>Whitney &amp; Smith, 1993</b>	Reino Unido	7-11 años	10%	3,5%	2.623
		12-16 años	4,5%	1,5%	4.135
<b>Mooij, 1994</b>	Holanda	15-16 años	8%	7%	1.998
<b>Hanewinkel &amp; Knaack, 1997</b>	Alemania	7-16 años	9,2%	9,7%	14.788
<b>Rigby, 1997</b>	Australia	8-18 años	18,2%	---	55.399
<b>Almeida, 1999</b>	Portugal	6-9 años	21,9%		2.846
		10-11 años	15,4%	---	3.341
<b>Nansel et al., 2001</b>	EE. UU.	6º-10º curso	10,9%	13%	15.686
<b>ABRAPIA, 2002</b>	Brasil	5º-8º curso	16,9%	12,7%	5.875

*Nota:* Elaboración propia

Los estudios en España se inician en la década de los 90, centrados en el nivel comunitario, siendo escasos los estudios a nivel nacional. Los primeros que pueden citarse son los de Vieira, Fernández & Quevedo (1989), en Madrid, encontrando un 3,1% de víctimas y un 4,7% de agresores en edades de 8 a 12 años; Ortega (1997), en Sevilla, detectó entre un 5,6%-8,8% de víctimas de acoso en edades de 9 a 18 años; Orte, Ferrá, Ballester & March (1999), en Baleares, dejaron los porcentajes en el 4,5% de víctimas y el 2,4% de agresores; García & Martínez (2001) en Valencia, cifraron el acoso en edades entre 14 y 15 años en el 8% de víctimas y 5% de agresores; Avilés (2002) en Valladolid, en secundaria obligatoria, encontró un 5,7% de víctimas y un 5,9% de agresores; Peralta (2004), en Andalucía, en edades 12 a 16 años mencionó un 7,1% de víctimas y un 9,5% de agresores; Gómez Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz & Sanagustín (2005), en Aragón, entre los 10 y 16 años señalan 3-4% de víctimas y 5,2% de agresores; Sanmartín (2005), en Valencia, en edades de 13 a 15 años, habló de un 10% de víctimas y un 2,4% de agresores; Ramírez (2006), en Ceuta, entre los 8 y 15 años, marcó un 6,4% de víctimas y 3,1% de agresores; Jiménez (2007), en Huelva, entre 12 y 14 años, halló el 2,8 de víctimas y el 5,6 de agresores; Garaigordobil & Oñederra (2007) en el País Vasco, obtuvieron un 5,8% de víctimas entre 10-12 años, y 3,8% de víctimas entre 12 y 16 años (véase Tabla 2).

Por último, a nivel nacional, se pueden destacar los siguientes estudios: las encuestas llevadas a cabo a cargo del Defensor del Pueblo (2000, 2007), que hallaron porcentajes bajos de incidencia de victimización, aunque no es comparable a estudios anteriores, ya que desglosan los porcentajes de incidencia en función de conductas concretas, como insultar, ignorar, robar cosas, agredir físicamente, pero en su primer estudio, del año 2000, se cifró en torno al 5% el alumnado que sufre agresiones físicas a su persona o propiedades y en torno al 8% si se trata de amenazas, bajando hasta el 1% las agresiones consideradas más graves, siendo las mayoritarias las agresiones verbales, hasta el 37% del alumnado encuestado consignó haberlas sufrido; el estudio del año 2007 mostró cifras aún más bajas, siguiendo en primer lugar las agresiones de tipo verbal, en torno al 27%, la agresión física directa afecta al 3,9%, las amenazas se sitúan en el 6,4% y la exclusión social en torno al 10%.

Tabla 2 Estudios cuantitativos del acoso escolar en España

<u>Estudios en España por Comunidades</u>					
	Lugar	Edad/Curso	Víctimas	Agresores	Muestra
<b>Vieira, Fernández &amp; Quevedo, 1989</b>	Comunidad de Madrid	8-12 años	3,1%	4,7%	1200
<b>Ortega, 1997</b>	Sevilla	9-18 años	5,6%-8,8%		4.914
<b>Orte, Ferrá, Ballester &amp; March, 1999</b>	Islas Baleares	9-17 años	4,5%	2,4%	3.033
<b>García &amp; Martínez, 2001</b>	Comunidad de Valencia	14-15 años	8%	5%	3.238
<b>Avilés, 2002</b>	Valladolid	12-16 años	5,7%	5,9%	731
<b>Peralta, 2004</b>	Andalucía	12-16 años	7,1%	9,5%	857
<b>Gómez et al., 2005</b>	Aragón	10-16 años	2,9%-4,3%	5,2%	535
<b>Sanmartín, 2005</b>	Comunidad de Valencia	13-15 años	10%	2,4%	42.800
<b>Ramírez, 2006</b>	Ceuta	8-15 años	6,4%	3,1%	587
<b>Jiménez, 2007</b>	Huelva	12-14 años	2,8%	5,6%	1.660
<b>Garaigordobil &amp; Oñederra, 2007</b>	País Vasco	10-12 años	5,8%%		2.851
		12-16 años	3,8%%		3.132
<u>Estudios en España a Nivel Nacional</u>					
<b>Piñuel &amp; Oñate, 2006</b>	España	7-17 años	23,3%		24.990
<b>Serrano e Iborra, 2005</b>	España	12-16 años	2,5%	7,6%	800
<b>Observatorio de la Convivencia, 2008</b>	España	12-16 años	3,8%	2,4%	23.100
<b>Save the Children, 2016</b>	España	12-16 años	9,3%		21.500

Nota: Elaboración propia

Existe gran discrepancia al comparar estos datos con otro gran estudio a nivel nacional, llevado a cabo por Piñuel & Oñate (2006), que cifró en torno al 23,3% la incidencia de victimizaciones por agresión y acoso. Serrano & Iborra (2005) en edades 12 a 16 años, obtuvieron el 2,5% de víctimas y el 7,6% de agresores; por último, desde el Observatorio Estatal de la Convivencia (2008), en edades de 12 a 16 años, señalaron el 3,8% de víctimas y el 2,4% de agresores.

En los últimos años se han reducido las publicaciones sobre datos cuantitativos, tanto a nivel regional como a escala nacional, lo que no implica que no se estén realizando a nivel local (uno o un reducido número de centros de una ciudad, por ejemplo), aunque no sean publicados. A nivel internacional, cabe destacar el estudio de la UNESCO (2019), el cual, a su vez, recopila los resultados

de grandes encuestas, como el *Global School-based Student Health Survey* (GSHS), elaborado por la OMS, que aúna datos recogidos entre 2003 y 2017 y la *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), realizada por el HBSC Consortium, que recoge datos entre 2001 y 2014, además de otras fuentes, como el Informe PISA (OCDE). Los resultados apuntan a un escenario a nivel mundial en donde las situaciones de acoso y violencia escolar parecen ser algo habitual, llegando a concretar que alrededor de un tercio del alumnado pasa por estas situaciones, siendo agredido, en algún momento de su vida escolar. Por tipos de *bullying*, las agresiones físicas están a la cabeza (16,1%), seguidas de las de ser blanco de bromas, malos gestos y comentarios hirientes (11,2%) y en tercer lugar aparece el quedar fuera de actividades de grupo, siendo ignorado (5,5%).

En general, los estudios cuantitativos presentan unas cifras que no puedan extrapolarse y compararse con facilidad. Esto obedece a varios factores, entre los que se puede señalar como fundamental el concepto de acoso que se maneja en la investigación (las frecuencias pueden calcularse atendiendo a una formulación global del acoso, pero a menudo se desglosan en sus versiones reconocibles conductualmente, como agresión física, insultos, robos, amenazas, rumores, etc.) y el que es manejado por los participantes (las preguntas cerradas tipo test pueden llevar a cierta confusión, dado que no se parte del significado que el acoso tiene para el/la alumno/a sino el concepto que maneja el investigador), así como los instrumentos (cuestionarios a menudo elaborados ex profeso), el método y los procedimientos utilizados (la mayoría de los estudios cuantitativos son transversales). Por ello, aunque se consideran importantes los estudios de corte cuantitativo, no pueden considerarse como únicos ni suficientes. Además, estos datos muestran una fotografía estática en un momento puntual en el tiempo y en un lugar determinado, siendo más adecuados estudios longitudinales que permitan comprobar la evolución del fenómeno; sin embargo, las dificultades de realizar encuestas a gran escala, así como el problema que supone realizar sucesivamente las mismas cuestiones al alumnado a lo largo del tiempo, nos deben encaminar a considerar otras opciones. Por todo ello, es cada vez más pertinente indagar acerca de las narrativas que presentan los diferentes agentes que intervienen, agresores, víctimas, espectadores,

profesorado, familias y otros actores a nivel comunitario, pues quizá más importante que la cuantificación sean los significados que para cada persona tienen las situaciones vividas, sobre todo cuando generan angustia y consecuencias aversivas graves para algunas de las víctimas, mientras es ignorado o minimizado por parte del profesorado, desconocido por las familias, justificado a menudo por los agresores y aceptado, o visto como un problema de otro, por los observadores.

### 3. Narrativas del acoso: perspectiva cualitativa

Dado que los estudios cuantitativos aportan información parcial, necesaria para la investigación, pero insuficiente para una buena intervención, cada vez son más numerosos los estudios que abordan el fenómeno desde una perspectiva narrativa, desde las diferentes percepciones e historias que narran quienes, de un modo u otro (agresores, víctimas, observadores, profesorado y familias), han vivido estas situaciones.

Los estudios basados en las narrativas nos muestran cómo las personas generan historias para poner en orden y dar sentido a los sucesos vitales, especialmente para interpretar lo que es socialmente incongruente (Bruner, 1990, 1996; Hermans & Kempen, 1992; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986). Esto sucede cuando las acciones llevadas a cabo por un individuo transgreden las expectativas sociales acerca de lo que es un comportamiento adecuado en un determinado contexto (Smorti & Ciucci, 2000). Cuando se carece de información sobre los antecedentes de tales acciones, la persona se ve obligada a inventar una historia que sea coherente y explique lo que sucede, buscando relaciones de causa-efecto, bien en las acciones, o en las intenciones antecedentes (Feldman, 1991). Esto conecta con el tipo de atribuciones que se utilizan para explicar lo que sucede, como indican Smorti & Ciucci (2000) quienes, a través de seis historias tipo comic, sobre interacción social, entre dos chicos o chicas (con tres tipos de conducta: prosocial, agresiva y neutra), exponían situaciones donde el protagonista reaccionaba de manera incongruente y pedían a los participantes, estudiantes entre 12 y 14 años, que explicasen por qué sucedía tal cosa. Lo que hallaron estos investigadores es que agresores y grupo control son más proclives a usar una estrategia narrativa centrada en el

protagonista y sus estados mentales, mientras que las víctimas tienden a explicar mediante referencias al ambiente y la acción del otro sobre el protagonista. Esta cuestión plantea interesantes consecuencias a la hora de abordar el *bullying*, no sólo aludiendo a un problema en los estilos o habilidades sociales, sino también en los procesos cognitivos, pues del estudio parece desprenderse que no son los agresores quienes sufren mayor carencia de habilidades sociocognitivas, sino más bien las víctimas, ya que su proceso de razonamiento se basa más en las conductas observables que en los estados mentales. Y esto parece que proporciona a los instigadores las herramientas para manipular las relaciones sociales, actuar más eficazmente a nivel social y jugar un papel más activo en el grupo. Estas actitudes son necesarias al agresor para ejercer *bullying* sobre otros, ya que, para ello, necesita conocer las debilidades de la víctima, cómo herirla y cómo ganarse el apoyo o la sumisión de otros (Smorti & Ciucci, 2000).

Desde Suecia, Thornberg (2011) realizó una revisión de estudios cualitativos, presentando un panorama complejo, donde, los modelos culturales, las jerarquías sociales, el estatus de poder entre iguales, el etiquetaje y procesos de estigmatización, las tareas escolares y la elaboración de significados, como participantes en las dinámicas sociales, pueden contribuir a los procesos de acoso y victimización en la escuela.

Dixon, Smith & Jenks (2004) encontraron relación entre ser definido como diferente y la atribución de un bajo estatus, de modo que quedar atrapado en esa baja posición social es el primer paso en el camino de verse marginado socialmente y avanzar hacia la victimización a través del acoso.

En un estudio de Thornberg (2010), el alumnado participante fue entrevistado acerca de las causas de ser acosado y las dos explicaciones más frecuentes fueron: tender a ver el *bullying* como una reacción hacia el que se desvía de la norma, y ver el *bullying* como una lucha por estatus, poder y amistad.

MacDonald & Swart (2004) identificaron la prevalencia de una cultura del secretismo en la escuela, que contribuye a poner en marcha el ciclo del *bullying*, encontrando, además, que la

percepción mayoritaria entre los estudiantes es que en la escuela se tolera el *bullying* y, por tanto, sería una pérdida de tiempo informar a los profesores acerca de incidentes de este tipo.

Lam & Liu (2007), a través de entrevistas realizadas a ocho agresores, generaron un modelo de proceso acerca de cómo el acoso aparece y se mantiene. Lo explicaron en cuatro fases, siendo la primera una fase de rechazo, en la que los estudiantes que son testigos del hostigamiento sienten desagrado hacia el agresor y simpatizan con la víctima. En la segunda fase, de realización, los observadores se mueven hacia la posición del agresor, justificando esto sobre todo como una manera de evitar convertirse también en víctimas. En la fase de perpetuación son importantes los factores de inhibición (castigos escolares, control familiar y simpatía por las víctimas) y de fomento (mayor seguridad psicológica, recompensas materiales, diversión, poder y prestigio) del *bullying*, y cuando estos últimos factores tienen más peso, las víctimas acaban siendo vistas como merecedoras del acoso, no como víctimas indefensas. La cuarta fase, de retirada, implica alejarse de las situaciones de acoso escolar, a menudo debido a un mayor peso de los factores inhibidores citados.

Algunos estudios han destacado cómo el acoso, el estatus y la popularidad pueden originarse y mantenerse a través de las construcciones de género (Adler & Adler, 1998; StouDT, 2006), conflictos de género (Duncan, 1999) y la hegemonía heterosexual (Cadigan, 2002; Ringrose, 2008). La homosexualidad y la apariencia o conductas de género, consideradas inapropiadas, se representan socialmente como desviadas, vistas sin valor o repugnantes entre el alumnado y usadas como forma de estigmatizar en las situaciones de acoso. Por lo que el *bullying* también puede ser interpretado y analizado como el mantenimiento con demasiado celo de la normativa dominante y el orden moral (Davis, 2011).

Thornberg, Halldin, Bolmsjö & Peterson (2013), utilizando metodología cualitativa, entrevistan a estudiantes que habían sido acosados durante un periodo superior a un año y elaboran una "*grounded theory*" sobre la victimización en las escuelas a través del *bullying*. Estos autores plantean el acoso escolar como un modelo de proceso en cuatro fases: a) ataques iniciales, b) doble victimización, c) salida del acoso y d) post efectos del acoso. En las dos primeras fases, y en coherencia



con otros estudios citados, la experiencia de las víctimas es la de ser estigmatizados mediante etiquetas que los posicionan como diferentes, extraños, que no encajan en el grupo. Los procesos sociales generados les van fijando en esa etiqueta de manera persistente. Además, debido a la victimización externa, emerge una victimización interna, llevando a una interacción de ambos procesos. Uno de los aspectos más interesantes del trabajo de Thornberg et al. (2013) es que, al considerar las narraciones de las víctimas, aparecen una serie de estrategias de autoprotección, que no se habían atendido en otras investigaciones, basadas en la recolección cuantitativa de datos. Así, las víctimas no aparecen como receptores pasivos del acoso, sino que hacen continuos esfuerzos por afrontar, de la mejor manera que conocen, esas situaciones angustiosas. Entre las estrategias detectadas, los autores constatan las de aislamiento, introversión, blindarse ante los demás, desconectar de las emociones como tristeza y enfado, que les produce el acoso, e inhibirse en situaciones sociales.

Todos estos procesos llevan a que, aunque finalice el acoso, es muy posible que las consecuencias prevalezcan a través de la victimización interna que afecta a las emociones, pensamientos y conductas hacia sí mismos y los demás. Este proceso interno, de resignación, y su asociación con la sensación de no encajar, desconfianza en los demás, inseguridad en sí mismo/a y sentimiento de culpabilidad, prolongados en el tiempo, puede llevar a una baja autoestima, ansiedad, depresión, pensamientos autodestructivos y suicidas, soledad, desajuste social y problemas de salud en general. El estudio también aporta información sobre consecuencias aparentemente positivas, que aparecen en las narraciones de las víctimas del acoso, en términos de adquisición de habilidades vitales, enseñanzas sobre cómo funcionan las relaciones sociales, mayor conciencia de sí mismos/as en relación con los otros y más habilidad para leer las señales y estados de ánimo de otras personas. Estos aspectos, positivos a primera vista, pueden estar sin embargo aludiendo a procesos de autoprotección, por lo que deben ser vistos con cuidado, aunque también pueden ser señal de capacidades resilientes ante las situaciones adversas (Thornberg et al., 2013).

Smorti, Ortega-Rivera & Ortega (2006) estudiaron los procesos cognitivos que suceden al interpretar eventos sociales a través de un instrumento denominado “DST”, “*Tarea de la Historia Discrepante*” (Smorti, 2004). Este ejercicio analiza los procesos narrativos de interpretación utilizados por un observador cuando se le presentan situaciones incongruentes en historias consideradas, bien como progresivas o bien como regresivas (Gergen & Gergen, 1986). En las historias progresivas un suceso lleva a una mejora de la relación entre iguales, por ejemplo, una relación agresiva es transgredida por un acto prosocial; y en las regresivas, una relación entre iguales se deteriora por algo que sucede, por ejemplo, una relación prosocial es transgredida por un acto agresivo. A los adolescentes participantes en el estudio se les muestran seis historias cuyos protagonistas varían en función del género; cada historia muestra una relación habitual entre dos iguales en la que un protagonista hace algo que rompe con las conductas esperables. Los adolescentes muestran un uso narrativo diferenciado para cada tipo de relato, tendiendo a recurrir a las explicaciones de atribución interna en las historias de incongruencia progresiva y a las de atribución externa en las de incongruencia regresiva.

Kvarme, Helseth, Sæteren & Natvig (2010) exploraron la calidad de vida en la escuela en adolescentes que sufren *bullying* a través de grupos focales, usando una estrategia narrativa consistente en describir lo que para ellos sería su “*día ideal*” en clase. Lo primero que hallaron es que las víctimas sienten impotencia, soledad y exclusión, cuando son acosados. Su día ideal sería cuando todo el mundo está incluido y es amistoso con los demás, se sienten respetados, teniendo buenos sentimientos y sintiéndose seguros. Pedirían más apoyo del profesorado cuando son acosados. Los participantes se mostraron más felices después de hablar de soluciones y de su día ideal, mejorando su optimismo y esperanza.

Bosacki, Marini & Dane (2006) investigaron la comprensión del *bullying*, en niños/as de 8 a 12 años, en Canadá, a través de entrevistas individuales, donde se les pedía que dibujasen y narrasen historias, respondiendo a preguntas abiertas de alguien siendo acosado. Las explicaciones acerca de los motivos del agresor reflejaron dos tipos de agresiones, proactivas/instrumentales y

reactivas/emocionales, captando aspectos sádicos de la conducta del acoso escolar que no han sido incluidos en los diferentes subtipos de agresión. Un aspecto destacable de esta investigación narrativa es el no utilizar cuestionarios cerrados y elaborados por el investigador, de modo que los participantes pudiesen hacer comentarios intuitivos y espontáneos acerca de sus experiencias, que puedan así ampliar las actuales conceptualizaciones del *bullying* y la victimización utilizadas por los investigadores. Según sus resultados, al responder a la pregunta: ¿Qué estaba pensando el agresor?, las respuestas de los participantes parecen seguir las teorías propuestas por las investigaciones actuales acerca de los diferentes tipos de hostigamiento, pues el 70% respondieron que los agresores tenían motivos psicológicos para actuar agresivamente, como hacer que la víctima se pusiese triste, mientras que el 30% aluden a propósitos conductuales/instrumentales, como quitarle su comida. Este patrón se invierte cuando la pregunta es: ¿Por qué el/la chico/a quería agredir?, donde el 70% responden motivos conductuales/instrumentales, como quitarle el dinero para la comida, y el 30% se refieren a motivos psicológicos, como “estaba enfadado, porque había pegado a su hermano”. Los motivos conductuales/instrumentales para la agresión parecen consistentes con el concepto de agresión proactiva o instrumental, que incluye el uso no emocional de la fuerza como medio que usa el agresor para obtener lo que quiere. Lo contrario es un tipo agresión reactiva, que implica ataques guiados por las emociones en respuesta a una provocación. Las respuestas de los participantes en esta investigación parecen ajustarse bien al patrón proactivo/reactivo, que han hecho con frecuencia los investigadores del *bullying*. Además, los dibujos y narraciones de los participantes sugieren que los agresores parecían disfrutar al llevar a cabo el acoso escolar, más que experimentar emociones negativas, propias de una agresión reactiva (el 78% de los dibujos muestran al agresor sonriente y el 51% mencionan sentimientos positivos en él), lo que según los autores podría encajar con la descripción del sadismo.

Por su parte, los participantes identificaron bastantes factores que no pueden trabajarse directamente a través de programas de intervención, como ser feo, pequeño, llevar ropas raras, ser de diferente raza o bajo estatus socioeconómico, mientras que no hubo mención alguna a causas

como falta de habilidades sociales (aspecto éste en que se centran, sin embargo, muchos programas anti-acoso). Por ello, Bosacki et al. (2006) alertaron acerca del uso de programas de mejora de habilidades sociales, pues pueden tener corto alcance, siendo más apropiados programas más comprensivos que abarquen, además de componentes como el entrenamiento en asertividad, el manejo de la ira, la solución de problemas sociales, otros contenidos que aborden temas morales, tales como crear un clima positivo en el aula y lucha contra los prejuicios sociales (Nucci, 2006).

Si se considera que el perfil del agresor, como ha mostrado la investigación, no se debe a carencias en competencias sociales, sino que es funcional para obtener recompensas sociales o materiales, es muy dudoso que dejase de hacerlo si se le enseñan estrategias para controlar su ira o analizar las consecuencias de sus acciones a través de procedimientos de solución de problemas. Para reducir ese *bullying* "funcional" puede ser más aconsejable utilizar programas para toda la clase que atiendan a la perspectiva de la víctima, enfatizando conceptos morales, tales como respeto, cuidado, amabilidad, compasión, inclusión social y aceptación de los otros, ya que el agresor minimiza el efecto que causa en el victimario y en las dinámicas relacionales (Bosacki et al., 2006).

## 4. Evolución de la definición del acoso escolar

### 4.1. El concepto de acoso escolar: características de los implicados y dinámicas del *bullying*

Siguiendo a Dan Olweus (1993), pionero en la investigación del fenómeno en los centros escolares de Noruega, actualmente el concepto de *bullying* se halla caracterizado por tres aspectos plenamente aceptados en la comunidad científica: 1) Comportamiento agresivo intencional hacia alguien sin motivo, 2) Realizado de manera repetitiva y 3) En una relación interpersonal en la que se da un desequilibrio de poder con indefensión por parte de la víctima; y además, se puede y debe añadir, un elemento más, 4) Con graves consecuencias para la víctima, en especial cuando se producen a edad temprana, afectando a la estabilidad psicológica y salud de la víctima y su entorno (Avilés, 2001).

Los estudios de Dan Olweus (1978, 1980, 1983, 1993, 1998) se han basado en la utilización de cuestionarios para describir la incidencia de diferentes situaciones de acoso, así como para delimitar las características de víctimas y agresores, las causas y la intervención que puede llevarse a cabo. Los resultados de Olweus apuntan a que en torno al 16% del alumnado ha estado implicado en situaciones de acoso escolar (bien como agresor o bien como víctima). Los porcentajes de acoso decrecen a medida que se sube en los niveles escolares, afectando más en primaria que en secundaria y por géneros, es mayor el número de varones implicados, así como las formas de agresión física del *bullying* son más abundantes entre los chicos, mientras que las formas indirectas o relacionales (hacer el vacío, extender rumores, etc.), son igual de frecuentes en ambos sexos. Además, sus estudios inciden en dos componentes preocupantes, por un lado, la escasa intervención del profesorado en estas situaciones y por otro, el gran desconocimiento por parte de los padres acerca del *bullying* que puede afectar a sus hijos e hijas (víctimas, agresores y observadores). Así mismo, parece ser que los roles de agresor y víctima tienden a ser estables a lo largo del tiempo y no remiten de manera espontánea. Una sorprendente aportación es que, frente a lo que desde el sentido común se ha extendido como habitual, no es cierto que las víctimas tengan determinadas características físicas que se desvíen de la media (o si tienen alguna de ellas no es posible discriminar eso como elemento desencadenante, ya que prácticamente todos tendríamos alguna de ellas), por lo que parece que el hecho de que un agresor utilice el recurso de destacar alguna característica física como insulto es una estrategia de agresión, pero no es un desencadenante de la conducta de agresión en sí. Lo que sí se da es una diferencia clara en la mayor fuerza física de agresores y más debilidad en las víctimas.

Respecto a las características comunes que se dan en las víctimas, Olweus (1993) halla que por lo general presentan mayores índices de ansiedad e inseguridad, son más cautelosos, sensibles y callados, con baja autoestima, una visión negativa de sí mismos y su situación, considerándose fracasados, vergonzosos, tontos y no atractivos. Es lo que Olweus denomina víctimas pasivas, caracterizadas por un patrón de reacciones ansiosas o sumisas combinado con debilidad física y a menudo sobreprotegidos por sus madres, según la opinión del profesorado. Otro reducido grupo de

víctimas lo denomina víctimas provocadoras, que son quienes tienen un patrón de reacciones ansiosas y agresivas, con dificultades de concentración y se comportan de manera que generan irritación y tensión a su alrededor, posiblemente con características compatibles con la hiperactividad.

Refiriéndose a los agresores, Olweus (1993) los describe como más proclives a la violencia en general, no sólo con los iguales, con mayor impulsividad y necesidad de controlar a otros. No muestran empatía hacia sus víctimas y suelen tener una visión más bien positiva de sí mismos. En el caso de los chicos frecuentemente son más fuertes físicamente que la mayoría de los chicos de su edad y de las víctimas en particular. Frente a la visión que el sentido común parece mostrar en la opinión general, no suelen sufrir de baja autoestima, ni muestran ansiedad e inseguridad por encima de la media. Su popularidad está en la media o ligeramente inferior a ella, pero lejos de la baja popularidad que a menudo aparece en las víctimas; esta popularidad va decreciendo a medida que se asciende de curso, siendo ya claramente inferior en los últimos cursos de secundaria. El perfil del acosador muestra ser estable en el tiempo y más allá del alcance de la mayoría de edad, los resultados de Olweus (1993) indican que en torno al 60% ha tenido algún tipo de problema con la ley. Dentro del grupo de lo que este autor denomina agresores pasivos, seguidores o secuaces, el perfil es más mixto y aparecen más alumnos inseguros y ansiosos. Generalizando, este autor halla un modelo que combina un patrón de reacciones agresivas y fuerza física en los acosadores y un patrón de reacciones ansiosas y debilidad física en las víctimas.

En referencia a los factores de cuidado y trato familiar que puedan haber influido en el surgimiento de un perfil acosador, Olweus (1980) señala cuatro principales. Primero, una actitud emocional caracterizada por frialdad y baja implicación, especialmente de la madre, que aumenta el riesgo de presentar mayor hostilidad y agresividad hacia otros. Un segundo factor radica en la permisividad y falta de límites claros hacia las manifestaciones infantiles de agresividad. Un tercer elemento lo sitúa en el uso del castigo físico y arrebatos emocionales violentos en los cuidadores principales. Por último, el propio temperamento del menor (impetuoso frente a tranquilo), puede propiciar una mayor facilidad para desarrollar este perfil de acosador.

En lo tocante a los mecanismos grupales que pueden influir la aparición de acosadores, Olweus (1993) plantea el modelado (ver al agresor conseguir alguna recompensa mediante la fuerza), la debilidad de control o inhibición de tendencias agresivas, la disminución del sentido de responsabilidad individual, y por último, con el paso del tiempo, la víctima es percibida como una persona inútil que pide ser agredida y se merece ser acosada, lo que parece debilitar el sentido de culpabilidad de los acosadores.

Desde que Olweus (1978) lo comenzase a investigar, la cuestión ha sido abordada ampliamente hasta la actualidad, por lo que el bagaje teórico, de investigación y puesta en práctica de programas de intervención es enorme a nivel internacional. Ahora contamos con mucha información estadística sobre la incidencia por países, tipos de centros, localización rural o urbana, por edad, género, por el tipo de discriminación (raza, sexo, aspecto diferente, discapacidad, etc.), según el tipo de acoso (verbal, físico, social, psicológico, ciberacoso) y en España se han llevado a cabo estudios amplios en fechas más recientes, como los Informes del Defensor del Pueblo (2000, 2007) y el Informe Cisneros (Piñuel & Oñate, 2006).

Los trabajos científicos y de divulgación de Ken Rigby (2002, 2007), recogiendo gran parte de la investigación en torno al acoso escolar, apuntan hacia la constatación de que lo que ya se daba por sentado, respecto a las características psicológicas de agresores y víctimas, cada vez parece más incierto. Así, de considerar inicialmente a los acosadores como insensibles e incapaces de encajar en el ambiente social, hoy día también pueden considerarse desde la perspectiva de personas socialmente perceptivas, que han elegido usar sus habilidades para explotar a otros, mostrando, además, que los más impopulares entre los iguales parecen ser las víctimas, en muchos casos.

Ken Rigby (2007) plantea la necesidad de entender el acoso escolar desde una perspectiva evolutiva, de modo que, al considerar los significados de lo que sea el acoso escolar, no son los mismos a la edad de siete años que a los catorce, por ejemplo. Esto se relaciona con las diferentes manifestaciones de la agresividad que suponen estas conductas. La distinción entre una agresividad proactiva o reactiva se ha puesto de manifiesto en el desarrollo del hostigamiento en las aulas. La

agresividad proactiva se dirige a una meta, la consecución de un objeto que posee la víctima, por ejemplo. Y está definida por la ausencia de enfado hacia la víctima. Sin embargo, la hostilidad reactiva se basa puramente en las represalias hacia alguien con quien el agresor se siente enfadado por algo, con o sin motivo, sea real o aparente.

Así mismo, Rigby (2007) quiere dejar patente la toma de conciencia de cómo las formas más indirectas de acoso escolar, las relacionales, pueden ser fuente de mayores secuelas psicológicas que las formas directas de agresión física. Esto se nota especialmente ante las modalidades favorecidas por los avances tecnológicos, el uso de redes sociales a edades muy tempranas, que han posibilitado lo que ha venido en llamarse *bullying* 24 x7, al no estar supeditado al espacio físico del aula, sino al uso del dispositivo móvil.

En definitiva, en su papel de divulgador, Rigby (2007) hace una síntesis de los avances en torno a la definición del *bullying*, añadiendo elementos que detallan diferentes aspectos, como el hecho de reflejar que no es un fenómeno exclusivo entre dos personas, sino que suele involucrar a un grupo, que acosa a un individuo, o un grupo que presiona a otro grupo, por ejemplo; así mismo, recoge las diferentes formas en que se puede presentar, en cuanto a los comportamientos de los agresores, de modo que puede ser más físico, mediante agresiones directas a la persona o sus pertenencias (acoso directo) o más relacionado con agresiones verbales (insultos, motes, rumores) o no verbal (gestos, hacer el vacío), de modo que ese *bullying* se considera que es de tipo relacional (indirecto).

Además, destaca una diferencia, no exenta de crítica, pues distingue entre un *bullying* malicioso, en el que hay un deseo inicial de herir al otro, expresado en acciones concretas donde alguien resulta herido, existiendo un desequilibrio de poder con la víctima más indefensa, sin una justificación, repetido en el tiempo y con el resultado de disfrute, por parte del acosador, ante la sumisión de la víctima; y un *bullying* no malicioso, aunque para la víctimas pueda ser tan dañino como el malicioso, pese a no existir esa intención dañina del primero; Rigby distingue, además, dos tipos de hostigamiento no malicioso, el “acoso sin sentido”, donde el perfil del acosador no suele encajar con la visión de alguien con problemas, sino, más bien, un estudiante que resulta incluso simpático; este,



al ir desplegando sus conductas hostiles, dentro de las dinámicas grupales, hace que, poco a poco, se vayan instaurando en el día a día de un aula, siendo vistas más como bromas por los observadores; por tanto, sin apenas conciencia del daño real que se puede estar haciendo a la víctima, quien, desde luego lo vive, sino desde el inicio, está claro que antes o después, de manera cada vez más ansiosa, y con angustia anticipatoria sobre cuándo sucederá un nuevo episodio en que pueda ser el objetivo de esas “bromas”); el segundo tipo de acoso no malicioso es el que denomina “acoso educacional”, donde la percepción del acosador es que si ejerce esa presión, se justifica porque lo hace por el bien de la víctima, para que aprenda a defenderse en situaciones más duras, por ejemplo.

En conclusión, se puede afirmar que la mayoría de las investigaciones ponen el énfasis en cuatro áreas principales: en primer lugar, las características individuales de acosador y víctima (temperamento, personalidad, impulsividad, fortaleza o debilidad físicas, etc.); en segundo lugar, las actitudes y conductas de los iguales (mecanismos y procesos grupales), en tercer lugar el tipo de conductas y manifestaciones observables del acoso (verbal, físico, psicológico, etc.) y en cuarto lugar, en las características del ambiente (actitudes, rutinas y actuaciones de los adultos responsables, familias y profesorado).

## 4.2. Diferencias por etapa escolar

Existe consenso en las investigaciones sobre la reducción del *bullying* a medida que se avanzan los cursos en el sistema educativo y, aunque con discrepancias según diferentes estudios, el periodo entre 5º de primaria y 2º de la ESO parece ser donde se da una mayor incidencia.

Los hallazgos transversales diferencian especialmente entre centros de primaria y secundaria, indicando que el contexto social puede ser un moderador potencial, para explicar algunas de las diferencias encontradas. Es asumible, de entrada, que la estructuración social del aula difiere de primaria a secundaria. Existe poca investigación que muestre las diferencias en las jerarquías relacionales entre iguales en primaria y secundaria, asociadas con el *bullying*, salvo alguna excepción (Schäfer et al., 2004).

Garaigordobil & Oñederra (2010) analizan la actuación del profesorado, preventiva y sancionadora, en los centros educativos, diferenciando entre primaria y secundaria, encontrando que la frecuencia sancionadora es superior en secundaria, mientras que no hay apenas diferencias en cuanto a las actividades preventivas.

En general, los estudios señalan que las transiciones de etapa no suponen mayor problema para el 40% del alumnado (Monarca, Rappoport & Fernández-González, 2012), aunque un 33% del resto sí plantean algunas dificultades. Una de las principales manifestaciones está relacionada con la sintomatología ansiosa, la cual aparece unida de manera especial a la falta de redes sociales de amistad entre iguales (Weller, 2007), al cambiar de etapa y perder los referentes de cursos anteriores.

## 5. Factores psicosociales implicados

A continuación, se exponen los factores psicosociales analizados en esta tesis, así como una revisión de algunos de las principales investigaciones realizadas hasta el momento actual, centrando la atención especialmente en aquellos trabajos que han estudiado estos indicadores en relación con el acoso escolar.

La elección de las variables se basa en la búsqueda realizada en las bases de datos de la literatura científica, que las relaciona, como se va exponiendo en cada apartado, con la estabilidad y bienestar psicológico, o con su merma, cuando no se presenta en cierto grado. Estas variables se ven afectadas en los procesos que transcurren con sintomatología propia de la ansiedad y depresión.

### 5.1. Auto-ocultación

Uno de los indicadores que se tienen en cuenta en esta tesis es el constructo denominado auto-ocultación (Greenberg & Stone, 1992; Jourard, 1971; Larson, 1993; Larson & Chastain, 1990; Uysal, Lin & Knee, 2010).

Se trata de un constructo psicológico definido como la predisposición a ocultar a la demás información sobre uno mismo que se considera angustiosa o negativa (Larson & Chastain, 1990). Puede ser entendida como un modo de regulación de los límites de la privacidad, ya que la información

que se oculta presenta tres características principales: es información privada, es accesible de manera consciente y se oculta activa e intencionalmente. Esta información personal oculta (pensamientos, sentimientos, acciones o sucesos) es muy íntima y de valencia negativa.

En sus investigaciones, Jourard (1971) llegó a la conclusión de que, tanto el estrés como la enfermedad, se producen, no sólo por una baja auto revelación, sino más bien por la evitación intencional de que esas informaciones sean conocidas por otras personas.

Algunos trabajos de escritura expresiva (Pennebaker & Chew, 1985; Pennebaker, Zech & Rime, 2001) examinaron la relación confianza-enfermedad o inhibición-enfermedad y encontraron que no expresar sentimientos y pensamientos acerca de sucesos traumáticos está asociado con efectos negativos para la salud a largo plazo.

Los estudios de Larson & Chastain (1990) encontraron que la auto-ocultación por sí sola y de manera significativa contribuye a predecir la ansiedad, depresión y síntomas físicos. También han examinado sus efectos sobre el bienestar subjetivo y afrontamiento, encontrando que una elevada auto-ocultación está asociada con angustia, depresión y medidas de autoinforme sobre síntomas físicos (Cepeda-Benito & Short, 1998), ansiedad y depresión (Kahn & Hessling, 2001; Kelly & Achter, 1995), con ansiedad, depresión, timidez y baja autoestima (Ichiyama, Colbert, Laramore, Carone & SchmiDT, 1993), soledad (Cramery Lake, 1998), rumiación (King, Emmons & Woodley, 1992), ansiedad (Pennebaker, Colder & Sharp, 1990), rasgo de ansiedad social (Endler, Flett, Macrodimitris, Corace & Kocovski, 2002), ansiedad social (Potoczniak, Aldea & DeBlaere, 2007), depresión y auto-silenciamiento (Cramer, Gallant & Langlois, 2005), ambivalencia sobre la expresividad emocional (Barr, Kahn y Schneider, 2008), desajuste en la regulación del humor (Wismeijer, Van Assen, Sijtsma, & Vingerhoets, 2009) y dolor crónico y agudo (Uysal & Lu, 2011).

Otro grupo de investigaciones se ocupa de analizar la auto-ocultación en la relación entre padres y adolescentes. El estudio de Engels, Finkenauer & Kooten (2006) mostró que, aquellos adolescentes que mienten frecuentemente a sus padres muestran menor revelación y elevados niveles de secretismo, patrones de comunicación pobres y menor confianza entre los progenitores y

sus hijos. Los adolescentes que mienten frecuentemente muestran más problemas conductuales y emocionales. Sin embargo, también existe algún estudio que, aunque halló que el excesivo secretismo acarrea desventajas físicas y psicológicas, también tiene una función positiva en la obtención de una mayor autonomía emocional (Finkenauer, Engels & Meeus (2001), lo que repercute en el proceso lograr mayor autonomía de los progenitores y en el desarrollo de la intimidad e identidad del adolescente. Quizá, entonces, lo importante sea el grado en que lo que se oculta es angustioso, preocupante y/o molesto para un adolescente, no tanto como el mantener secretos sobre algunos aspectos personales (parece evidente que no es lo mismo ocultar a los padres el tener citas románticas con alguien de su edad al hecho de estar siendo agredido por un grupo de iguales de su instituto, por ejemplo).

Otra investigación (Finkenauer, Frijns, Engels & Kerkhof, 2005), estudió el efecto que produce la percepción de los padres acerca de que sus hijos les oculten secretos. Los resultados del estudio apuntan que altos niveles de ocultación por parte de los hijos se relaciona con un menor comportamiento paternal de sus progenitores (menor respuesta a sus necesidades, menor aceptación e implicación en la relación paternofilial y mayor desconocimiento de las actividades de sus hijos). El cómo sucede puede variar, incluyendo situaciones en las que determinados estilos de crianza lleven a los hijos a más ocultación, o en el hecho de que lo hijos oculten cosas lleve a más resentimiento y desconfianza paternal y menor implicación con sus hijos y en que los hijos al percibir falta de implicación y apoyo incrementen su nivel de ocultación de información personal (Finkenauer et al., 2005).

Otros trabajos que pueden aportar datos interesantes para esta investigación analizan la predisposición a buscar ayuda psicológica y cómo se relaciona con el grado de auto-ocultación. Cepeda-Benito & Short (1998) hallaron que la auto-ocultación interactúa con el apoyo social para predecir las intenciones de buscar ayuda. Quienes puntuaron alto en auto-ocultación fueron hasta tres veces más propensos a no buscar ayuda ante un problema.

Profundizando más en la relación, ya conocida, entre la auto-ocultación y los menores índices de bienestar subjetivo, Wismeijer et al. (2009) encontraron que la auto-ocultación está relacionada con un desajuste en la regulación del humor, caracterizada por escudriñar el propio estado negativo de ánimo sin ser capaz de etiquetarlo ni actuar adecuadamente sobre el mismo.

El propósito es comprobar también si afecta a otras variables psicosociales estudiadas, así como si existen diferencias entre los participantes en función del rol adoptado en el acoso, siendo esperable que haya una mayor ocultación en víctimas y agresores, respecto a los que se consignan como solo observadores en las situaciones de acoso.

## 5.2. Jerarquía estructural del aula: nominaciones entre iguales

Se puede definir como un constructo a nivel grupal que alude a las percepciones compartidas por el alumnado de una clase acerca del grado de estructura social de dicha clase (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Estadísticamente, esto puede clasificarse por la diferente prominencia social dentro del grupo y se representa mediante la varianza en las puntuaciones del impacto social (nominaciones recibidas por cada alumno). A mayor varianza resultante más fuerte es la jerarquía entre iguales en un aula (Wolke, Woods & Samara, 2009).

Un dato que llama la atención en los estudios cuantitativos sobre acoso es que parece darse una tendencia a la disminución del número de víctimas al ascender en los cursos de secundaria. En España, los Informes del Defensor del Pueblo (2000, 2007) y los estudios de Oñate & Piñuel, (2007, 2010) así lo constataron también. El estudio de Smith, Madsen & Moody (1999) investigó sobre esta bajada de frecuencia, aportando respuestas relacionadas sobre todo con los cambios evolutivos individuales, ya que los niños más pequeños en comparación con los mayores: a) emplean un concepto del *bullying* más inclusivo que abarca cualquier acto de agresividad injustificada, b) no manejan estrategias efectivas para defenderse del *bullying* y c) es menos probable que se abstengan al *bullying* debido a la presión de la socialización. Sin embargo, esto no logra explicar que las tasas de acosadores se mantengan estables.

Aunque estas propuestas pueden tener su peso en la disminución de la incidencia del acoso al ascender por el sistema educativo, otros autores proponen que la jerarquía estructural que se propicia en primaria es diferente a secundaria y puede tener mucho que ver con las situaciones de agresión repetida entre iguales. Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz (2004) tomaron la perspectiva de que el rol del acosador está principalmente determinado por la búsqueda de dominancia, posiblemente más estable en el tiempo, independientemente de los cambios en el contexto. Por el contrario, el rol de víctima está principalmente determinado por las características del contexto social. Estas características pueden cambiar acorde al grado de complejidad social que los compañeros de clase sean capaces de representar cognitiva y conductualmente (por ejemplo, diferente prominencia e interacción social percibida en clase). Así, la estabilidad del rol de víctima podría estar sujeta a las diferencias en el contexto social percibido y hecho público. Estos autores centran su atención en la jerarquía estructural del aula. Este concepto revela el grado e interacciones habituales que se producen entre alumnos y alumnas de una clase, lo que suele ser averiguado mediante los cuestionarios de nominación entre iguales. En un aula con elevada jerarquía estructural unos pocos recibirán nominaciones positivas de la mayoría y otros pocos recibirán nominaciones negativas. A medida que la jerarquía baja, las nominaciones se repartirán entre mayor número de estudiantes. La hipótesis que plantean estos autores es que la organización social del aula, propiciada por la manera en que se organiza el sistema educativo a través de la actuación del profesorado, influirá en el incremento de situaciones de acoso cuanto mayor jerarquía estructural exista. Así mismo, también influye en esta jerarquía el propio desarrollo evolutivo del alumnado, que al final de primaria va desarrollando las habilidades sociocognitivas desde las relaciones diádicas a redes sociales más complejas (Cairns & Cairns, 1991).

Schäfer et al. (2004) plantearon la hipótesis de que los niños y niñas que son victimizados en clases de primaria con elevada estructura jerárquica acarrean un mayor riesgo de permanecer en el rol de víctima en secundaria que los niños que son victimizados en clases de primaria con bajo estructura jerárquica.

Sin embargo, el rol de acosador no se ve afectado por la estructura jerárquica, por ser atribuido a rasgos personales y de socialización fuera del ámbito escolar y porque, según la postura teórica del refuerzo (Egan, Monson & Perry, 1999), esa conducta se ve igualmente reforzada independientemente de la estructura jerárquica. Así, el rol de acosador permanecerá más estable de primaria a secundaria.

Los resultados de estudios previos acerca de la relación entre el rol de acosador y el rechazo social sugieren este patrón: en primaria, los acosadores es más probable que sean rechazados que las víctimas, mientras que en secundaria es más probable que se invierta el rechazo.

Además de esta posibilidad explicativa, existen diferentes estudios que confirman la existencia de una tendencia evolutiva, de modo que las agresiones directas, sobre todo de tipo físico, son más numerosas en la etapa de primaria, sustituyéndose en secundaria por agresiones indirectas como agresiones verbales o exclusión social (Whitney y Smith, 1993; Ortega & Monks, 2005). Esto puede relacionarse con lo anteriormente comentado, de modo que, unido a que en primaria el alumnado utilice un concepto de *bullying* más amplio, también parece que, al llegar a secundaria, el acoso se vuelve más indirecto, sutil o, como también se le ha denominado, acoso relacional (Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011).

Partiendo de estos estudios, se considera importante detectar el grado de jerarquía estructural, es decir, la complejidad de las relaciones entre iguales, como un aspecto importante a tener en cuenta en esta tesis, ya que parece claro que hay una diferencia potencial en la forma en que se organizan dichas relaciones debido al contexto del centro (de entrada, colegio por un lado e instituto por el otro). E interesa también conocer las formas más indirectas o relacionales de acoso, que pueden pasar bastante desapercibidas para el profesorado, aunque supongan igualmente un grave perjuicio para quien lo sufre.

El interés acerca de la estructuración de las relaciones sociales en el aula se centra en detectar su posible relación en la incidencia de las situaciones de acoso, discriminado si hay diferencia en la

jerarquía estructural entre primaria y secundaria, así como en entre las aulas con alta y baja jerarquía estructural.

### 5.3. Ajuste escolar

Al hablar de ajuste escolar se alude al grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten a gusto, implicados y aceptados socialmente (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Perry & Weinstein, 1998). El ajuste escolar incluye elementos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas, el respeto al profesor, la actitud hacia la escuela, la participación en actividades (Ladd & Burgess 2001), así como la relación profesor-alumno y la aceptación por sus iguales (Pianta & Steinberg, 1992).

El ajuste escolar implica aspectos actitudinales, comportamentales y cognitivos relativos a la relación de los alumnos con el ámbito escolar (Harrison, Clarke & Ungerer, 2007). Se considera un constructo multidimensional, amplio y variable al estar supeditado a los posibles cambios en el contexto escolar (de profesor y asignatura, de curso, de aula, de centro, etc.). La literatura al respecto de este constructo puede resumirse en cuatro grupos de medidas principales: ajuste académico, ajuste social, ajuste conductual y satisfacción escolar. Sin duda, ante las situaciones conflictivas con los iguales, en especial si se producen situaciones de *bullying* continuado, la medida de este constructo puede ser esclarecedora y complementaria para conocer lo que está sucediendo (algunos de los síntomas típicos derivados de la victimización por *bullying* es la caída en el rendimiento académico, el rechazo a ir a la escuela, los cambios drásticos en las relaciones sociales habituales y manifestaciones conductuales que tienden a ser preocupantes para los progenitores).

### 5.4. Ajuste familiar

Un aspecto que puede ser trascendente en la influencia sobre las situaciones de *bullying* es el sistema de relaciones familiares de quienes participan en estos escenarios. Es sabido que, en las familias donde se dan situaciones de maltrato, legitimación de la violencia o un modelo educativo predominantemente autoritario, se facilita que sus miembros reproduzcan estos esquemas en



contextos como el escolar. Estudios centrados en las familias encuentran que cuando se usan métodos positivos de resolución de conflictos se modela el comportamiento de sus hijos, promocionando formas de expresión emocional adecuada y estrategias de afrontamiento de las situaciones sociales, lo que redundaría en las relaciones más adecuadas con los compañeros en el aula (Debaryshe & Fryxel, 1998). Cuando el clima familiar carece de una comunicación abierta, falta de afectividad y confianza constituye un factor de riesgo, influyendo en el incremento de comportamientos agresivos y mayor incidencia de infracciones en los menores (Estevez, Musitu & Herrero, 2005; Dekovic, Wissink & Meijer, 2004).

## 5.5. Balanza de afectos

El trabajo de Watson & Tellegen (1985), revisando múltiples estudios acerca del afecto sugiere que dos son los principales factores que configuran la estructura básica de la afectividad, Afecto Positivo (AP) y Afecto Negativo (AN), que constituyen dos dimensiones independientes y no correlacionadas. El AP refleja el punto hasta el que una persona se siente entusiasmada, activa, alerta, con energía y participación gratificante. El AN representa una dimensión general de *distrés* subjetivo y participación desagradable que incluye una variedad de estados emocionales aversivos como disgusto, ira, culpa, miedo y nerviosismo (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Los estudios muestran una relación entre AN y neuroticismo por una parte y AP y extraversión, por otra (Clark, Watson & Mineka, 1994; Watson & Pennebaker, 1989). Así mismo, la distinción entre AP y AN ha sido considerada como uno de los principales pilares para la diferenciación conceptual entre ansiedad y depresión (Tellegen, 1985), de modo que, aunque ansiedad y depresión comparten un alto AN, sólo la depresión presenta bajos niveles de afectividad positiva.

El bienestar/malestar psicológico puede definirse como la balanza entre emociones positivas y negativas. La balanza de afectos resulta de la diferencia entre afecto positivo y negativo, existiendo un mayor malestar psicológico cuanto más negativa sea la puntuación y un mayor bienestar cuanto más positiva sea la diferencia.

Dados estos hallazgos, se considera muy adecuado analizar la balanza de afectos del alumnado que participa en el estudio, ya que las situaciones de *bullying*, especialmente si consideramos la perspectiva de la víctima, pueden reflejar manifestaciones ansiosas y/o depresivas a consecuencia del *bullying* sufrido.

Watson et al. (1988) elaboran la escala PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*), construida cuidadosamente seleccionando veinte ítems como descriptores del afecto, lo más puros posibles, diez marcadores de AP y diez de AN. Sus estudios psicométricos hallan buena fiabilidad y validez en ambas subescalas. La versión española del cuestionario ha sido validada por diversos estudios (Joiner, Sandín, Chorot, Lostao & Marquina, 1997; Joiner, Sandín, Chorot, Lostao, Santed, Cantanzaro, Laurent & Marquina, 1998; Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed & Valiente, 1999). Además, Sandín (2003) ha elaborado una versión del PANAS para niños y adolescentes (PANASN). Existe una versión corta de 10 ítems (I-PANAS-SF), elaborada por Thompson (2007), con cinco ítems que evalúan el afecto positivo y otros cinco el negativo, validado estadísticamente a nivel internacional y muy buena correlación con la versión original.

Esta es la escala aplicada en esta tesis, por su brevedad y sencillez, de cara a su mejor comprensión por los y las participantes. Dado además que la encuesta abarca numerosas cuestiones y se hace muy extensa.

## 5.6. Atribuciones causales

Los procesos atribucionales (Heider, 1958), consisten en cómo explicamos las situaciones de la vida y los comportamientos propios y de los demás. Para Heider hay dos posibilidades, que la atribución se haga a causas internas (características personales, motivaciones, inteligencia, etc.) o a causas externas, propias de la situación (la suerte, confusión, falta de información, etc.).

Las atribuciones causales reflejan las razones por las que las personas (los adolescentes en el caso que nos ocupa) creen que suceden (y les suceden) las cosas. El estilo atribucional fue investigado y puesto en la escena científica principalmente por Weiner (1979, 1986), atendiendo a cuatro

dimensiones: interno-externo, estable-variable, controlable-no controlable y general-específico. Las atribuciones están muy relacionadas con la forma en que se afrontarán las situaciones vitales (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000), por lo que es importante investigar acerca de las mismas en las situaciones de acoso escolar (Fontaine & Dodge, 2006), ya que la manera en que se afronta un pequeño conflicto con un compañero o una compañera puede derivar en la resolución inmediata o en el inicio de una escalada que termine en un acoso persistente. Las atribuciones causales predicen los cambios en las formas de afrontamiento a lo largo del tiempo (Visconti, Sechler & Kochenderfer-Ladd, 2013). Por ejemplo, las atribuciones de tipo racial predicen una disminución en la búsqueda de apoyo de amigos y aumenta las respuestas de indiferencia. Cuando existe atribución de culpabilidad causada por el propio comportamiento, esto se relaciona con bajos niveles de afrontamiento mediante solución de problemas y un incremento de las respuestas de represalia, posiblemente por la creencia en la falta de recursos interpersonales (confianza, habilidades sociales, etc.). Cuando las atribuciones de las situaciones de acoso se hacen de arriba abajo, como las que obedecen a explicaciones centradas en los celos o la envidia de los otros, esto parece relacionarse con búsqueda activa de ayuda de amigos e implicación en acciones de resolución de problemas, posiblemente debido a la consideración de que uno posee habilidades sociales adecuadas y buena autoestima, o incluso a que dicha forma de pensar puede ser una manera de afrontamiento que ya le ha funcionado bien con anterioridad (Tylor, Buunk & Aspinwall, 1990).

Cuando las comparaciones sociales se hacen de abajo a arriba, es decir, percibiéndose por debajo en la jerarquía social, como es el hecho de considerarse menos interesante o menos “guay” que los otros, esto se relaciona positivamente con la victimización por iguales y negativamente con la aceptación social (Visconti et al., 2013). Estas atribuciones predicen una mayor probabilidad de búsqueda de ayuda en profesores y sólo en el caso de los varones, en otros amigos, quizá debido a que entre las chicas es más predominante el acoso relacional, que implica a menudo al grupo de relaciones habituales, explican Visconti et al., (2013), mientras que en el caso de los chicos, el tipo de acoso proviene, más a menudo, de otros chicos, con los que no se relacionan de manera cotidiana,

aunque se hallen en la misma clase. Así mismo, las atribuciones internalizantes, de no ser interesante o atractivo a los demás, predicen conductas de indiferencia hacia las situaciones experimentadas como acoso.

Es interesante también examinar la literatura acerca de qué tipo de atribuciones hacen las víctimas a la hora de decidir buscar la ayuda del profesor o no hacerlo. Kochenderfer-Ladd & Skinner (2002) hallan que contarle al profesor parece ser un factor de protección en el caso de las chicas, pero no en el de los chicos. También existe diferencia entre los chicos más pequeños y los mayores, siendo los primero quienes buscan mucho más a menudo el apoyo del profesorado (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), posiblemente porque los chicos mayores cuentan con más recursos de afrontamiento, pero también el hecho de que consideren que decirlo al adulto es ser un “chivato”, lo que puede acarrear peores consecuencias entre los iguales y agravar su problema en vez de solucionarlo (Cortes, 2013). La búsqueda de ayuda del profesor parece muy relacionada con la atribución de culpa a uno mismo en la situación de acoso. Cuando esto sucede, es mucho menos probable que la víctima busque dicha ayuda (Cortes, 2013). Si la respuesta del profesor es actuar informando al equipo directivo y a los padres, es más probable que las víctimas acudan en busca de ayuda que, si el profesor tiene la estrategia de recurrir al castigo hacia los acosadores, pues lo ven como una solución poco útil, que puede además agravar su situación, al incrementar las posibilidades de que el agresor busque luego venganza (Cortes, 2013).

Otros estudios, que han abordado los factores que determinan que un adolescente acuda a buscar ayuda en su profesor, han mostrado interesantes y contradictorios resultados. Ya que parece que el alumnado de secundaria en general considera que la opción de informar al profesor sobre un caso de *bullying* es la más eficaz frente a otras soluciones, como ignorarlo, vengarse, etc. (Crothers, Kolbert & Barker, 2006). Sin embargo, a la hora de la verdad, las reticencias parecen mucho mayores que las opiniones que han mostrado al respecto, como señalan Oliver & Candappa (2007), que hallan que sólo un tercio de los adolescentes de 12 años, y la mitad de los niños de 9 años, lo haría, una vez han sido acosados en la escuela, prefiriendo decirlo a un amigo o a sus padres, pues piensan que los

profesores minimizan la seriedad de sus experiencias como víctima de acoso; además de considerar las consecuencias adversas, como ser ridiculizados por el resto de compañeros, si se convierten en “acusicas” o chivatos, lo que resulta especialmente llamativo en el caso de los chicos, diferenciándose claramente esta actitud hacia buscar ayuda del profesor en función del género (Oliver & Candappa, 2007).

En la literatura que se ha ocupado de investigar los estilos explicativos o atribuciones que hacemos ante las situaciones vitales que se nos presentan, existe el consenso de que hay relación entre determinado tipo de atribuciones y el funcionamiento conductual en dichas situaciones. En el caso del acoso escolar se han realizado estudios variados, que han atendido al estilo explicativo de las víctimas, de los agresores y de los espectadores. Un estudio que se ocupa de analizar diferentes categorías de observadores del *bullying*, sus estilos explicativos y sus habilidades de gestión de conflictos (Quintana, Montgomery, Malaver & Ruiz, 2012), encuentra que hay relación positiva entre el espectador de tipo prosocial (quien proporciona ayuda a la víctima) y las habilidades para la gestión de conflictos, así como atribuyen a su esfuerzo y habilidad sus éxitos en las relaciones interpersonales; en los observadores calificados como amorales e indiferentes-culpabilizados no existe correlación con las habilidades de gestión de conflictos interpersonales, y atribuyen a causas externas sus éxitos y fracasos en las relaciones sociales, así como atribuyen de manera interna sus propios fracasos.

Aparte de los estudios de incidencia del *bullying*, resulta interesante y necesario valorar el significado que atribuyen los participantes en estas situaciones, examinando las diferentes percepciones en función de las atribuciones causales que hacen de la experiencia, según la situación y el rol habitual (agresor, víctima, testigo), como señala Avilés (2006). Las diferentes percepciones dibujan un escenario en el que quienes intervienen discrepan en las atribuciones dadas, lo que debe llevar a la reflexión sobre la complejidad del fenómeno y las posibles carencias que pueden provenir de estudios que sean meramente incidentales y cuantitativos. Las atribuciones causales son discrepantes, dependiendo del perfil habitual en la dinámica de *bullying* (Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1993; Toblin, Schwartz, Hopmeyer-Gorman & Abou-Ezzeddine, 2005).

Se han constatado preferencias argumentales y consistencia explicativa en las atribuciones causales dependiendo del rol habitual en las situaciones de acoso (Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003). Existe tendencia a la minimización en los agresores habituales, en especial los chicos, así como a la justificación explicada como respuesta a la provocación (Avilés, 2006). Los agresores agredidos recurren a la victimización sufrida, como justificación causal, cuando ejercen maltrato sobre otros. La atribución de intencionalidad es común en todos los perfiles y situaciones. Las explicaciones que aluden a diferencias o asimetría de fuerza son habituales en víctimas que sufren acoso (Avilés, 2006).

A la hora de analizar las atribuciones de los adolescentes se han utilizado diversas técnicas, siendo especialmente interesantes aquellas que utilizan una metodología cualitativa, ya que así las respuestas no están mediatizadas por la construcción previa de la prueba y el uso de respuestas cerradas. Dentro de la metodología cualitativa existen trabajos que parten de viñetas gráficas donde se pueden observar situaciones de acoso, aplicando luego una entrevista semiestructurada para recoger la narrativa del participante (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007); este trabajo halla que predominan explicaciones basadas en los aspectos interpersonales y en mucha menos medida en aspectos individuales, como características físicas, posiblemente, como explican las autoras, debido a que se trata de adolescentes de 15 años (siendo los más pequeños los que más tienden a explicar en términos de fuerza o diferencias en su apariencia física las situaciones de acoso vividas). Concretamente, los estereotipos y la comparación social son las causas más citadas en las interacciones diádicas (Almeida et al., 2007). A nivel grupal, la estructura y organización del grupo se halla en la raíz de las causas mostradas por los adolescentes, haciendo referencia a códigos de exclusividad de los grupos, límites rígidos y estructura jerarquizada. También, el hedonismo colectivo en las situaciones de maltrato aparece como causa, siendo mecanismos que promueven el contagio social, dispersión de la responsabilidad y poca implicación moral.

El estudio de Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti & Hymel (2012), en Suiza, se ha centrado en aspectos del desarrollo moral (juicio moral, justificaciones morales y atribuciones emocionales de

tipo moral) a la hora de estudiar acerca de las atribuciones en un caso hipotético en que alguien lleva a cabo una transgresión moral (agresión relacional). En función del rol habitual en las situaciones de acoso, los agresores mostraron un razonamiento más desconectado de lo moral que los estudiantes no involucrados en situaciones de *bullying*. Quienes fueron etiquetados como agresores-víctimas, indicaron con más frecuencia que transgredir las normas morales es correcto. Las víctimas mostraron más justificaciones orientadas hacia la víctima (más empatía), pero menos reglas morales. Entre las víctimas, a mayor edad, la frecuencia de justificaciones de tipo moral, descendieron, y se incrementaron las referencias a la desviación de las normas.

En resumen, la experiencia acumulada conforma un determinado estilo atribucional, de modo que se instauran tendencias estables en la persona, por lo que, cuando las atribuciones tienden a asignar significados poco adaptativos para explicar lo que le sucede, pueden aparecer más fácilmente consecuencias psicológicas, como ocurre cuando explicamos nuestros éxitos por causas externas, inestables no controlables y los fracasos por causas internas, estables e incontrolables.

## 5.7. Escalas de bienestar: subjetivo, con el centro, con compañeros y con las notas

Entre las variables psicosociales habituales en los estudios de psicología social se hallan el bienestar subjetivo y el control percibido. Ambas están muy relacionadas con las atribuciones causales explicativas y la balanza de afectos que presenta la persona en un momento dado.

El bienestar subjetivo se basa en la satisfacción de necesidades psicológicas consideradas universales, que se constituyen en motivos y metas para todo individuo, y cuya consecución sustenta su salud mental (Javaloy, 2007). Estas metas aluden a la necesidad de seguridad, de hedonismo, de sentido y reducción de la incertidumbre, de apego y gregarismo, de competencia, control y eficacia, así como de autodeterminación, estimulación y exploración (Fernández-Abascal, Jiménez & Martín, 2003).

Ya existe abundante investigación acumulada que relaciona el bienestar subjetivo con la extraversión, el neuroticismo, el optimismo y la autoestima (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Sin

embargo, son datos que hay que interpretar con cuidado, pues se sabe, por ejemplo, que estas correlaciones pueden cambiar de una cultura a otra, como sucede con la autoestima, donde las correlaciones con el bienestar son mucho más elevadas en las culturas individualistas frente a las colectivistas; o la extraversión, que está menos relacionada con los afectos positivos en países colectivistas (Casas & Bello, 2012).

Otro hallazgo significativo es que de los estudios realizados se desprende que en la inmensa mayoría de las poblaciones analizadas la satisfacción con las relaciones interpersonales es el factor de mayor peso en la valoración de la satisfacción global con la vida (Casas & Bello, 2012), por lo que cuando se dan situaciones de acoso es previsible que, en el caso de las víctimas, se detecte un menor bienestar. Por ejemplo, el estudio de Povedano, Hendry, Ramos & Varela (2011) en alumnado de secundaria, muestra que hay una relación directa, positiva y significativa entre el clima familiar percibido, la autoestima y la satisfacción con la vida; la autoestima y, especialmente, la satisfacción vital, están asociadas significativa y negativamente con la victimización escolar.

Aunque el bienestar subjetivo se ha mostrado estable a lo largo de la vida, sin embargo, en el caso de la población entre 12 y 16 años, se ha observado repetidamente que se da una disminución de la puntuación en las poblaciones estudiadas (Casas, Figuer, González, Malo, Alsinet & Subarroca, 2007), aspecto evolutivo que debe tenerse en cuenta en el estudio que nos ocupa para no llevar a errores de interpretación de los posibles resultados.

Frente al menor bienestar subjetivo hallado en adolescentes víctimas de acoso, el estudio de Jiménez & Lehalle (2012) encontró que no existe relación significativa entre bienestar subjetivo y ejercer conductas violentas sobre los iguales, en alumnado de secundaria, como así se desprende de diversos estudios que no hallan relación con otras variables de bienestar, como la autoestima (Estévez, Musitu, Murgui, & Moreno, 2008). El trabajo de Jiménez & Lehalle (2012) identificó la presencia de cierto malestar subjetivo como un factor principal de riesgo para ejercer conductas violentas hacia los iguales y, como factores de protección, estarían sus percepciones acerca de que la familia, escuela y comunidad son fuente de satisfacción y autoestima.



Además de la pregunta sobre el bienestar subjetivo, se complementa con otras tres preguntas, estudiando el bienestar con los compañeros, con el centro donde se halla estudiando y con sus calificaciones escolares, utilizando la misma escala de medida. Se abarcan así, los principales ámbitos de la vida diaria de los participantes.

## 5.8. Actitudes hacia el acoso escolar

### 5.8.1. Actitudes cognitivas: el control percibido

Los modelos sobre las actitudes aluden a diferentes componentes, desde unidimensionales a tridimensionales, teniendo en cuenta sus aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Aquí se atiende a los aspectos cognitivos (creencias, control percibido sobre la situación objeto de estudio) y afectivos (emociones y sentimientos acerca de dicha situación).

Respecto al control percibido, su antecedente original proviene de Rotter (1966, 1982, 1990), al referirse al concepto de *locus de control* (interno vs. externo), como el grado al que las personas esperan que los resultados de su conducta provengan de sus propias acciones o características personales, frente a que sean debidos a elementos externos como la suerte o el destino. Así mismo, como señaló Bandura (1977), la creencia de que uno tiene control sobre un fenómeno es a menudo tan importante como tener control real del mismo. El control percibido tiene componentes de *autoeficacia*, la creencia de que uno dispone de las habilidades instrumentales necesarias para organizar y ejecutar las acciones necesarias para conseguir un logro deseado (Bandura, 1977), *optimismo*, la expectativa generalizada de obtener resultados favorables (Scheier & Carver, 1985) y comprensión de la atribución causal, la capacidad percibida de comprender y/o predecir una transacción ambiental (Rotter, 1982). El control percibido, si no aparece en grados excesivos (Rotter, 1990), se considera beneficioso para las personas y es un recurso valioso para enfrentar las dificultades en la vida (Salas-Auvert, 2008).

Estudios previos (véase Basabe, Páez, Aierdi & Jiménez-Aristizabal, 2009), han encontrado con elevada frecuencia que sentirse con control ayuda a disminuir el distrés y facilita el afrontamiento más

efectivo de los estresores, lo que es de gran transcendencia en la vivencia de las situaciones de acoso escolar. Y no sólo eso, el hecho de no tener control verdadero, sino sólo control percibido, (como se ha probado en experimentos de ilusión de control), también tiene efectos positivos, al disminuir el efecto emocional negativo ante determinado estresor. Además, el control percibido y el bienestar psicológico están muy relacionados, de modo que el bienestar psicológico está muy asociado a sentirse con suficiente control del propio ambiente interno (cogniciones, emociones, conductas y fisiología), así como del ambiente externo (interpersonal, material, etc.), como constata Salas-Auvert (2008).

En el presente estudio se analiza el control percibido investigando la percepción subjetiva de control sobre las conductas de acoso escolar, sobre la decisión de realizar conductas violentas sobre otros y sobre si depende de sí mismo/a o si depende de la situación el incurrir en estas acciones, detectando si hay diferencias entre los participantes en función de su experiencia (observadores, víctimas o agresores).

### 5.8.2. Actitudes afectivas frente al acoso

También se han valorado un conjunto de actitudes a la hora de afrontar situaciones de acoso en el aula, poniendo atención en si estas son negativas/positivas, favorables/desfavorables, desagradables/gradables, aburrida/divertidas.

La teoría de la acción razonada (Ajzen & Fishbein, 1975; Fishbein & Ajzen, 1980) es un clásico en el estudio de la relación entre las actitudes y la probabilidad de realización de determinada conducta, proponiendo que la presencia de actitudes hacia una conducta incrementa la probabilidad de realización de dicha conducta, ya que la persona presenta más intención de ejercer tal comportamiento. Existe abundante investigación empírica que relaciona las actitudes como buenos predictores de la conducta. En este sentido, al investigar las actitudes más emocionales en las situaciones de acoso se trata de detectar la propensión del alumnado a incurrir en estas situaciones de violencia entre iguales y si esto está relacionado con determinadas variables psicosociales estudiadas.

## 6. Revisión de programas de prevención e intervención en acoso escolar

Aunque muchos programas de intervención se han implementado, con un mayor o menor éxito y estabilidad de las mejoras, se ha puesto en duda la verdadera utilidad de los programas que se focalizan directamente en el acoso, como se cuestionan Galloway & Roland (en Smith, Pepeler & Rigby, 2004), ya que las conductas de acosadores y víctimas pueden estar influidas por aspectos organizativos del aula (manejo y estructura social) y centro, de modo que una intervención más holística puede ser aconsejable para reducir la incidencia del acoso entre iguales; por ello, se considera importante dar aquí cabida a elementos más inclusivos respecto a la cultura en las aulas, relacionada con las maneras en que se organizan las relaciones entre los diferentes agentes, especialmente respecto a alumnos entre sí y entre alumnado y profesorado, porque quizá, como señala García-Martínez & Orellana-Ramírez, (2012), *“...más eficaz que los instrumentos o las exhaustivas definiciones normativas del bullying, sería volver a los tradicionales análisis funcionales y análisis de significado”* (p. 9). Y, además, como afirma McAdams (en García-Martínez & Orellana-Ramírez, 2012), *“...la personalidad...incluye dimensiones de identidad e historia personal auto-narrada que deberían incluirse con más sistematicidad en las evaluaciones de la vivencia del bullying, para una intervención más eficaz”* (p.9). Y, como concluyen Seligman, Steen, Park & Peterson, (2005), *“el significado personal es un regulador comportamental más potente que la experiencia vivida en sí”* (p.9, en García-Martínez & Orellana-Ramírez, 2012).

Los programas de intervención pueden ser integrales, es decir, que proponen actuaciones muy abarcadoras, en cuatro grandes ámbitos: alumnos, centro, padres e instituciones; y parciales, que consisten en actuaciones concretas y puntuales, ceñidas a un problema de violencia en el centro (Hernández & Casares, 2020). Los programas integrales se pueden dividir, a su vez, en reactivos y proactivos.

Los programas reactivos parten del modelo inicial, implementado por Olweus (1983), adaptándose luego a nivel internacional. Incorporan, como principal rasgo distintivo, un elemento «reactivo» o disciplinario, bien definido, aplicando consecuencias al agresor, tras la detección e intervención, ya sea este un individuo o grupo.

Los proactivos se caracterizan por una clara intención preventiva, por dedicar más recursos (vídeos, internet, juegos) y contar con la participación de observadores, así como personal reconocible en el centro, que se dedica en exclusiva a evitar el acoso. Tratan de evitar las sanciones directas contra los acosadores y se basan en fomentar el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje positivo, solidario e inclusivo. Un prototipo es el programa KiVa (Kärnä et al., 2013; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011).

Los programas parciales se emplean tanto en métodos proactivos como reactivos, aunque comparten una filosofía que encaja más con la línea proactiva, pues tienden a evitar medidas basadas en los castigos o sanciones directas. Se centran mucho más en procesos de intervención, ante situaciones detectadas que en acciones de prevención, incluyendo cada vez más procedimientos que incluyan de alguna manera acciones basadas en los principios de la justicia restaurativa. Ejemplos de estos programas son el método de preocupación compartida o método Pikas, el grupo de apoyo o no inculpador, los círculos de calidad, el apoyo de pares o la tutoría entre iguales.

Thompson & Smith (2011) analizan la efectividad de numerosos programas de intervención, aportando una exhaustiva clasificación de estos. En principio, dividen estos programas en estrategias reactivas, proactivas y grupos de apoyo entre iguales. Si bien, es cierto que a menudo, en los centros, no se utilizan programas completos, sino combinaciones de ellos, que pueden ir variando con el tiempo, así como van cambiando, por ejemplo, los equipos directivos, lo cuales pueden marcar diferentes líneas de acción en función de la situación y de su propia visión pedagógica.

Estrategias reactivas: incluyen sanciones directas, enfoques restaurativos, métodos de grupos de apoyo, método PIKAS, tribunales escolares.

Estrategias proactivas: contienen programas centrados en tres posibles niveles (la escuela, la clase y el patio de recreo). A continuación se expone cada uno de ellos.

En la escuela, se encuentra el PSHE (Educación Personal, Social y de Salud) y SEAL (Aprendizaje Socio- emocional), utilizados en Gran Bretaña y “British Schools”, en España; mejoras del entorno escolar para hacerlo más seguro, asambleas, consejos escolares, sistemas para implicar a los padres/tutores legales, modelado adulto de relaciones positivas y comunicación, desarrollo de una cultura y formas de actuar restaurativas para fomentar habilidades sociales y emocionales.

En la clase, el trabajo curricular, desde cada asignatura, los grupos de trabajo cooperativos, tiempo en círculos, círculos de calidad.

En el patio de recreo, mejoras de seguridad en el patio (zonas tranquilas, separación por edades, etc.), normas en el patio, entrenadores supervisores en el comedor escolar.

Por último, existen otras estrategias proactivas como son los modelos de escuelas que respetan los derechos y fomento de comportamientos protectores (UK), métodos de apoyo entre iguales (ciber mentores, monitores de juegos), acciones proactivas centradas en alumnado específico (entrenamiento en asertividad, grupos de crecimiento), estrategias reactivas usadas proactivamente (enfoques restaurativos, enfoques centrados en soluciones), intervenciones proactivas del personal no docente (equipo pastoral), aproximaciones curriculares (curso de filosofía para niños), sistemas de información (mail), semanas temáticas (incluyendo la semana anti-*bullying*). Tutoría entre iguales, mediación entre iguales, mentoría entre iguales, escucha entre iguales, círculos de amistad, entrenamiento de los observadores para defender al agredido, monitores de juegos, cazadores de matones, comités anti-*bullying*, ciber mentores, clubes de comedor escolar.

En cuanto a la efectividad de estos programas, para la reducción de la victimización por *bullying*, en líneas generales, parece ser que los que presentan una mayor reducción del acoso escolar son los proactivos, con una media del 27%, seguido de los reactivos, con una media del 23%, y finalmente los híbridos, que alcanzan el 12% de media (Hernández y Casares, 2020).

Los autores, no obstante, alertan sobre la gran heterogeneidad observada, entre los casos analizados, en temas como la técnica utilizada, la definición de acoso escolar, el empleo del cuestionario y la publicación de resultados, por lo que aún falta investigación para poder extraer conclusiones que posibiliten un mejor diseño de las acciones tanto preventivas como de intervención en casos detectados.

A nivel internacional, quizá uno de los primeros programas específicos para trabajar el *bullying* haya sido el Olweus *Bullying* Prevention Program (OBPP), cuyos objetivos son reducir el *bullying* y conseguir mejores relaciones entre iguales en las diferentes etapas educativas en que se aplica. Su efectividad ha sido probada en estudios longitudinales en Noruega, sin embargo, su aplicación en EE.UU., a pesar de tener efectos positivos, en medidas de autoinforme sobre conductas de acoso, no ha mostrado unos resultados uniformemente consistentes (Olweus, 1993; Olweus, Limber & Mihalic, 1999; Olweus et al., 2007). Existen adaptaciones del OBPP en diferentes países, como Bélgica, Canadá, Alemania y Reino Unido, con resultados también diversos (Olweus & Limber, 2010).

Acerca de la efectividad del OBPP existen múltiples estudios llevados a cabo en Noruega (Olweus, 1991, 1997, 2005a, 2005b) mostrando buenos resultados a gran escala en grados de 4º a 10º, con una reducción significativa en medidas de auto-informe sobre ser acosado y acosar a otros, además de una reducción en conductas como el vandalismo, peleas, robos, abuso del alcohol y absentismo escolar, por un lado, e incremento de la satisfacción con la vida escolar, mejora en el orden y disciplina y actitudes más positivas hacia las tareas escolares y la escuela en general. Olweus & Limber (2010) revisan los estudios de la efectividad del OBPP en Noruega, identificando en primer lugar el estudio inicial que se llevó a cabo en Noruega entre 1983 y 1985, donde las cifras de reducción de la incidencia del acoso (registrada a través de medidas de autoinforme por el alumnado) son muy llamativas, 62% disminuyó la victimización por *bullying* en los ocho primeros meses y 64% tras 20 meses de aplicación del programa. Ejercer el acoso escolar sobre otros se redujo el 33% en ocho meses y hasta el 53% en el periodo de 20 meses.

El metaanálisis llevado a cabo por Ttofi, Farrington & Baldry (2008) en Suecia abarca a 59 estudios sobre la efectividad de programas para reducir el *bullying*, concluyendo que la mayoría muestran ser efectivos, destacando que los basados en el OBPP son los que mejores resultados arrojan.

En Estados Unidos, el primer estudio que investigó la efectividad del OBPP (Melton, Limber, Cunningham, Osgood, Chambers, Flerx, Henggeler & Nation, 1998) se implementó en el ámbito de centros rurales, analizando 11 escuelas con aplicación del programa y 28 escuelas como control, en los grados de 4º a 7º. Los resultados mostraron que se redujo un 16% ejercer *bullying* sobre otros en las escuelas con intervención mientras que se incrementó un 12% en las escuelas control, no existiendo diferencias en las medidas de victimización. También hallaron mejores resultados en las escuelas con intervención y frente a las de control en medidas de autoinforme sobre involucrarse en actos delictivos, robos, vandalismo, mal comportamiento y sanciones.

La investigación de Black & Jackson (2007), utilizando como indicador la densidad de incidencia del *bullying* (incidentes por cada 100 horas de observación en los espacios del almuerzo y recreos), encontró una reducción del 45% en cuatro años de implementación del programa.

Bauer, Lozano & Rivara (2007), mediante la comparación de centros en intervención con el OBPP y centros de control, hallaron una disminución del 28% en victimización relacional, y del 37% en victimización física entre estudiantes blancos, sin embargo, no encontraron diferencias en estudiantes pertenecientes a minorías. Además, los estudiantes en las escuelas con intervención fueron más propensos a identificar cuándo otros estudiantes estaban interviniendo activamente en acciones de *bullying*. Paglioca, Limber & Hashima (2007) hallaron resultados positivos, en un estudio a pequeña escala, en tres escuelas elementales de Chula Vista (California), con reducciones en la victimización por acoso del 21%, tras el primer año de implementar el programa OBPP, y del 14% en el segundo año. El *acoso escolar* sobre otros se redujo un 8% el primer año y un 17% el segundo año. Tras el primer año, los estudiantes fueron más propensos a percibir, mediante medidas de autoinforme, que

los adultos en el colegio intentaban poner fin al *bullying*, y las familias percibieron más que la administración había actuado para detener el hostigamiento.

Por último, en el ámbito norteamericano, es necesario citar la evaluación del OBPP a mayor escala, abarcando a 72.000 estudiantes en Pensilvania (Limber, Olweus, Breivik, & Wang, 2013). Los resultados mostraron siempre efectos positivos, siendo estos mayores cuanto mayor tiempo de implementación llevase el programa. Se hallaron efectos positivos en las actitudes del alumnado hacia el *bullying*, así como sobre sus informes acerca de las acciones de los otros (profesores y alumnado) para identificar y actuar frente al *bullying*.

Otra de las intervenciones más extendidas es el denominado Método “Shared Concern Method” (Método de Preocupación Compartida) o más conocido como Método PIKAS, por el apellido de su autor (Pikas, 1989), que consiste en entrevistar individualmente a quienes han intervenido en el acoso, como agresores, espectadores y víctimas, acordando una serie de tareas concretas en diferentes fases para cada uno de los entrevistados, finalizando con una reunión grupal. Desde sus inicios ha sido aplicado de manera extensa en muchos lugares, mostrando ser útil para situaciones de *bullying* detectadas. Actualmente su aplicación ha evolucionado también hacia el campo de la mediación entre iguales.

Respecto a la investigación de la efectividad del método PIKAS, existen pocas evaluaciones rigurosas, y las que hay, son estudios de caso que recogen medidas de autoinforme sobre los cambios promovidos tras la intervención en situaciones concretas de acoso (Jiménez, Castellanos & Chaux, 2009). El estudio de Smith, Cowie & Sharp (1994) en una muestra de treinta estudiantes y seis profesores de primaria y secundaria concluyó que tres cuartas partes constataron mejoras en la situación. Jiménez et al. (2009) ponen énfasis en que este método ha mostrado alta efectividad a corto plazo (se trata de una intervención contingente a la detección de una situación de acoso, con entrevistas individuales con quienes han intervenido), pero son necesarias otras estrategias de prevención e intervención para mantener efectos a largo plazo. El estudio de Jiménez et al., (2009) en Bogotá, con estudiantes de 4º grado y nivel socioeconómico bajo, halló que el método no parece



funcionar igual con unos intimidadores y otros, siendo discriminante para su éxito que los agresores reconozcan su responsabilidad en la intimidación, pudiendo así mostrar más empatía con la víctima, mayor participación en las reuniones y mayor generación de opciones de acción constructivas.

Otra conocida estrategia es el enfoque KiVa (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2009) originario de Finlandia y bastante extendido en numerosas escuelas a lo largo del mundo y también en España. El programa pretende ser una filosofía de funcionamiento en la escuela, proponiendo actividades para todo el alumnado a través del diseño curricular, y actividades concretas, cuando se detecta una situación de *bullying*. Cuenta con materiales de trabajo para el profesorado, el alumnado y las familias, utiliza internet y entornos virtuales de aprendizaje, como un videojuego anti-acoso escolar, poniendo además énfasis en los testigos del acoso, para que muestren que están en contra del acoso y puedan apoyar a la víctima.

La evaluación del programa KiVa, en Finlandia, se ha llevado a cabo a través de un estudio a gran escala (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011) donde participaron 117 escuelas con intervención y 117 escuelas de control. El programa ha mostrado una reducción significativa de las denuncias por acoso escolar y de las represalias, tanto si éstas eran de tipo verbal, físico o ciberacoso (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). Ha mostrado efectos positivos en la mejora de actitudes hacia la escuela, la motivación académica y el rendimiento escolar (Salmivalli, Garandau & Veenstra, 2012). También se han encontrado efectos en la reducción de sintomatología ansiosa y depresiva y un impacto positivo en la percepción del alumnado sobre el entorno escolar (Williford, Noland, Little, Kärnä & Salmivalli, (2012). Tras la participación en las reuniones del programa, un 98% de las víctimas señalaron que su situación había mejorado (Garandau, Poskiparta & Salmivalli, 2014). Los datos recogidos en más de mil colegios en Finlandia, que implantaron el programa KiVa en 2009, mostraron que, tras un año de funcionamiento, tanto las represalias como el acoso se redujeron ampliamente (Kärnä, Voeten, Little, Alanen, Poskiparta & Salmivalli, 2011).

Polanin, Espelage & Pigott (2012), mediante un metaanálisis de doce diferentes programas, abarcando a 12875 estudiantes, ofrecen resultados específicos de la efectividad de los programas anti-

*bullying*, cuando se incrementa la intervención de los observadores, de manera planificada. Concluyen que se percibe un aumento de la efectividad, siendo el tamaño del efecto, cuando intervienen observadores, mayor en secundaria, comparado con primaria.

En España, se pueden citar intervenciones como la de Ortega (1997) en Andalucía, a través del Programa Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), donde se interviene con el alumnado, el profesorado y las familias. Se trabaja en dos planos, la convivencia, a través de la gestión democrática, y la actividad curricular, a través de tareas cooperativas. Tres tipos de programas: gestión democrática de la convivencia, educación de sentimientos y valores, y trabajo en grupo cooperativo. También actúa sobre los factores de riesgo, mediante estrategias de intervención como los círculos de calidad, mediación de conflictos y ayuda entre iguales. También hay atención directa al alumnado con dificultades en su desarrollo social y/o moral, abarcando a agresores, víctimas y espectadores, por medio de tres métodos de trabajo: reparto de responsabilidades, desarrollo de la asertividad y desarrollo de la empatía.

Respecto a la evaluación de la efectividad de la intervención mediante el programa SAVE, se puede citar el trabajo de Ortega & Del Rey (2001), quienes obtienen los siguientes resultados mediante medidas pre y post intervención: el número de víctimas baja del 9% al 4%, así como también disminuye el número de agresores. El número de víctimas de larga duración baja del 25% al 15% y el alumnado que no cuenta su experiencia de acoso decrece del 12% al 9%, así como baja del 13% al 9% el porcentaje de alumnado que justifica o aprueba los comportamientos de acoso. Quienes afirman que nunca intimidarían a otros sube del 43% al 52% y quienes sí lo harían por diversos motivos disminuye del 36% al 27%. Pasa del 38% al 27% quienes identifican el aula como escenario de la violencia. Respecto a la satisfacción con las relaciones interpersonales con iguales aumenta del 66% al 77% mientras que la valoración general negativa de la vida escolar cae del 2,2% al 1,8%. Así mismo, la situación de aislamiento y soledad del alumnado queda en la mitad tras la intervención (pasa del 7% al 3,5%). Un 71% valora como efectiva la actuación con las familias para mejorar las relaciones entre compañeros, un 73% señala un efecto positivo acerca de la educación en sentimientos y valores

para mejorar el clima de relaciones interpersonales en el centro. Sin embargo, han sido las intervenciones centradas en la mejora de la gestión democrática de la convivencia las mejor valoradas por el alumnado (el 84% dice que mejora las relaciones entre iguales y el 21% que reduce los episodios de maltrato entre compañeros, siendo únicamente un 2% quienes afirman que no tiene resultado alguno). Respecto a la intervención directa del profesorado en las situaciones de acoso es valorada positivamente por el 65%, indicando un 17% que reduce las situaciones de maltrato, aunque un importante porcentaje del 22% considera que dicha actuación no tiene ningún resultado. La intervención directa con las víctimas es percibida como positiva por el 29% del alumnado, señalando el 70% que mejora el clima relacional, existiendo un 10% que la considera ineficaz. Por último, el 72% valora positivamente la intervención sobre situaciones conflictivas, al mejorar el clima de relaciones entre iguales, y el 16% considera que además bajan los episodios de violencia en el aula.

El trabajo dirigido por Díaz Aguado (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004) en Madrid, sobre prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, plantea una estructura programática para mejorar diez situaciones: la adaptación de la educación a los cambios sociales, la mejora de la calidad del vínculo educativo, el desarrollo de alternativas a la violencia en contextos e individuos, romper la tendencia a la reproducción de la violencia, enseñar a condenar todo tipo de violencia, prevención de la victimización, inserción de la prevención en un contexto amplio de los derechos humanos, prevención de la intolerancia y sexismo, ruptura de la conspiración de silencio y educar en la ciudadanía democrática. La aplicación se lleva a cabo mediante dos tipos de componentes: la estructuración de las actividades del aula mediante la formación de equipos cooperativos heterogéneos y el desarrollo de una secuencia de 16 actividades cooperativas basadas en contenidos curriculares para la no violencia. Los resultados de aplicar estas acciones han sido evaluados en centros de la comunidad de Madrid (Díaz Aguado, 2005), abarcando a 783 adolescentes, mediante medidas pre y post intervención, mostrando ser significativamente eficaz para reducir la violencia en la escuela, especialmente las situaciones más graves, prevenir la violencia en situaciones de ocio, como recreos, reducir la exclusión y aislamiento, promoción de la tolerancia, mayor

disponibilidad de estrategias de prevención, con mayor rechazo de la violencia como forma de solución y mejora de las relaciones con el profesorado y actitudes más positivas hacia las tareas escolares.

En Valencia, el trabajo de Caruana (2005), se centra en la educación emocional como forma de prevenir la violencia entre los iguales, interviniendo a través del Plan de Acción Tutorial, aspirando a los objetivos de enseñar al alumnado a pensar, decidir, convivir, comportarse y ser persona, desarrollando la capacidad para comprender las propias emociones y su efecto sobre los demás, así como estrategias de control emocional, permitiendo reorientar los estados de ánimo más perjudiciales. Aunque realizan una evaluación inicial de la incidencia y tipo de maltrato entre iguales que se dan en los centros donde se implementa el programa, se desconocen investigaciones acerca de la eficacia real alcanzada, sino referencias a la utilidad hallada por los autores en la literatura científica acerca de la efectividad de trabajar el desarrollo emocional en las aulas, acudiendo para ello a Goleman, dado que es uno de los autores en que basan teóricamente el diseño del programa, utilizando su modelo de inteligencia emocional (Goleman, 1995, 2003) y su planteamiento sobre los que deben ser programas de educación emocional eficaces.

El Programa de Sensibilización contra el Maltrato entre Iguales (Monjas & Avilés, 2003) en Castilla y León, plantea tres objetivos: 1) Aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, alumnado y sociedad, 2) Sensibilizar y concienciar a profesores y profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar acciones específicas y 3) Estimular políticas escolares anti-*bullying* y antiviolencia. No se ha encontrado, respecto a este programa, en la revisión bibliográfica realizada en las bases de datos, una evaluación sistemática de la intervención a lo largo del tiempo para discriminar el éxito del programa en conjunto, o de alguno de sus componentes, tras su implementación en las aulas.

Los Programas de Juego Cooperativo (Garaigordobil, 2000, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007), en el País Vasco, constituyen una línea de intervención para el desarrollo socioemocional, utilizando como actividad principal la metodología de juegos cooperativos y dinámicas de grupos, planteando el

objetivo de promocionar el desarrollo socioemocional y la prevención de la violencia en primaria y secundaria. Estos programas han mostrado efectos positivos en la intervención socioemocional en diversos factores sociales, emocionales e intelectuales (Garaigordobil & Fagoaga, 2006), como la resolución de problemas interpersonales, la conducta altruista, la creatividad, la conducta asertiva, la conducta prosocial, mejora del autoconcepto y autoestima, y disminución de los prejuicios, entre otras, por lo que ha mostrado ser una línea de intervención eficaz para ser aplicada como forma de reducir y prevenir la presencia del *bullying* en las aulas. La evaluación de los programas de juego se ha realizado mediante medidas repetidas pre y post intervención con grupos de control. En concreto, en el rango de edad de los 10 a 12 años, obtiene los siguientes resultados: a) Respecto a la conducta social, el grupo de intervención cambia respecto al control reduciendo la pasividad, aumentando la conducta asertiva y reduciendo la agresividad, muestra más consideración con los demás, mayor autocontrol, menor retraimiento, menos ansiedad y mejor capacidad de liderazgo, registrando tanto padres como profesores más conductas prosociales en el grupo experimental; b) la conducta antisocial muestra diferencias significativas entre grupo experimental y control, mejorando el comportamiento de los participantes del grupo experimental; c) Las estrategias cognitivas de interacción social en el grupo experimental son más asertivas y menos agresivas; d) el grupo experimental muestra elevación del autoconcepto positivo; e) en el grupo experimental se incrementa la estabilidad emocional respecto al grupo control y f) a nivel cognitivo el grupo experimental mejora la inteligencia verbal, el pensamiento asociativo verbal y la creatividad. Los resultados en adolescentes muestran mejoras en el grupo experimental en: mejora de las relaciones intragrupo amistosas y prosociales, disminución de los prejuicios, mayor auto asertividad, descenso de la ansiedad estado-rasgo, más consideración con los demás, más liderazgo, menor ansiedad-timidez en las relaciones sociales, reducción de conductas antisociales, más empatía y mejor autoconcepto global, aumento de las estrategias cognitivas para afrontar situaciones sociales, más conductas asertivas y desarrollo de la capacidad para analizar sentimientos.

Una última intervención, denominada programa CIP (Concienciar, Informar, Prevenir) elaborado por Cerezo, Calvo & Sánchez (2011), parte del uso del test BULL-S (Cerezo, 2006; 2009), como medida pre y post intervención y pretende mejorar el clima escolar, integrar mejor a agresores y víctimas, intervenir con alumnado en situación de riesgo de acoso y un trabajo conjunto con el alumnado implicado. Los resultados se obtuvieron de una muestra reducida del grupo-aula, concluyendo que los lazos relacionales, a través de nominaciones recíprocas, se incrementó en un 13%, lo que indica que los alumnos mantienen más relaciones interpersonales y mayor identificación con el grupo, desapareciendo en el re-test la presencia de alumnos rechazados y disminuyendo el número de estudiantes aislados

Tal como se comenzó reseñando en este apartado, se puede concluir que los análisis más recientes sobre la evaluación de los programas contra el acoso reflejan un creciente consenso en la necesidad de ampliar sus objetivos y sus actividades más allá del tratamiento específico del acoso entre iguales, para tratar de mejorar la calidad de vida en la escuela favoreciendo la cooperación a distintos niveles (Gini, 2004; Ortega, 2003).

## 7. Fundamentos teóricos de las intervenciones

En esta tesis se han programado dos tipos de acciones con el alumnado, una centrada en una tarea de escritura expresiva y otra basada en un ejercicio que utiliza el enfoque centrado en soluciones. Para ello se tendrán en cuenta los estudios de escritura expresiva de Pennebaker y la perspectiva socio-construccionista en la elaboración y desarrollo de los significados proporcionados por el alumnado. A continuación, se exponen los fundamentos teóricos de ambas.

### 7.1. La escritura expresiva o emocional

Los beneficios de la escritura expresiva sobre temas traumáticos están ampliamente testados, hallando mejoras en la salud a través de indicadores como la reducción de la tasa de visitas médicas, la mejora en las calificaciones académicas, sistema inmune, el bienestar subjetivo, etc. (Pennebaker, 1997; Pennebaker & Francis, 1996; Pennebaker y Chung, 2008; Pennebaker & Seagal, 1999; Seih,

Chung & Pennebaker, 2011). El modelo original de inhibición de Pennebaker ha ido ampliándose ya que por sí mismo no ha conseguido explicar experimentalmente las mejoras en indicadores de salud en los participantes independientemente de que hubiesen revelado o no sus traumas (Greenberg & Stone, 1992). Por ello se ha ido dando cabida a elementos relacionados con los procesos cognitivos, la habituación emocional y las interacciones sociales.

Respecto a los mecanismos cognitivos que intervienen en la escritura, parece que en el proceso de construir la narrativa se va dotando de mayor coherencia, lo que ayuda a la persona a integrar mejor esa experiencia y reducir sus efectos dañinos. La investigación sobre los procesos cognitivos y el uso de determinados patrones de palabras (como el mayor número de nexos explicativos –*ahora entiendo que, me doy cuenta, etc.-*), predice las mejoras en la salud en diversas investigaciones (Campbell y Pennebaker, 2003; Pennebaker, Mayne & Francis, 1997; Petrie, Booth & Pennebaker, 1998).

La teoría A-D del procesamiento emocional (de la emoción, lo analógico (A), al lenguaje, lo digital (D), para expresar dicha emoción), argumenta que una vez que una emoción es adecuadamente representada mediante un formato lingüístico, tiene lugar el procesamiento verbal/conceptual, de modo que la tarea de escritura podría servir como un modo de facilitar este procesamiento al demandar al participante que plasme sus emociones en palabras (Pennebaker & Chung, 2008), explicando así que se produzca una mejora en indicadores de salud. Relacionado con este enfoque se hallan los estudios que investigan el grado de uso de palabras con contenido emocional positivo y negativo, hallando que cuanto más emplea la persona palabras emocionales positivas más mejoras se produce. Sin embargo, hay una relación curvilínea en cuanto al uso de palabras negativas y mejoras en salud, de modo que los mejores resultados se dan en un uso moderado de términos emocionales negativos, mientras que quienes utilizan un elevado número de términos negativos son los que menos mejoras obtienen (Pennebaker & Chung, 2008).

Una explicación actual es el funcionamiento de la escritura expresiva como cambio de perspectiva, algo que es a menudo aceptado a nivel terapéutico como una señal de mejoría, ya que

así se explica que una persona sea capaz de manejar mejor sus problemas y su relación con ellos. Según esta postura las investigaciones muestran que quien más se beneficia del uso de la escritura expresiva es quien con cada nuevo acercamiento al tema de escritura va modificando el uso de palabra funcionales (nexos), especialmente el uso de los pronombres (Campbell & Pennebaker, 2003). Sin embargo, cuando se ha manipulado esto experimentalmente no siempre los resultados han sido los esperados por lo que puede que el cambio de perspectiva puede ser un efecto del éxito de la escritura, no el causante de esta.

Otra línea actual es la que relaciona la escritura expresiva y las dinámicas sociales. En cierto modo, la tarea de escritura podría cumplir la misma función que hablar con otros sobre los problemas, aunque posiblemente el efecto provenga de cambios en su vida social, es decir, tras la tarea de escritura la persona es más propensa a contar a otros su experiencia (Slatcher & Pennebaker, 2004).

En cuanto a la investigación llevada a cabo en el ámbito de la adolescencia y más concretamente en el escenario de los centros escolares, aún son escasos los estudios existentes hoy en día. Reynolds, Brewin, & Saxton (2000) evaluaron una intervención de escritura expresiva con 192 niños de 8 a 13 años, en Londres. Dos meses después de la intervención, los niños en la condición de tratamiento mostraron reducciones en sus niveles de ansiedad en comparación con el grupo de control de escritura no emocional. También encontraron una reducción significativa en hiperactividad, síntomas emocionales y problemas de conducta entre los niños que habitualmente escribían un diario frente a quienes no lo hacían.

Fivush, Marin, Crawford, Reynolds, & Brewin (2007) analizaron las redacciones de los estudiantes que participaron en el citado estudio de Reynolds et al. (2000), encontrando que el efecto de la escritura dependía del contenido de lo escrito. En concreto, aquellos estudiantes del grupo de escritura emocional, que se centraron en las estrategias de afrontamiento, en sus redacciones mostraron disminuciones en sus síntomas somáticos. Además, hallaron consecuencias iatrogénicas tras la escritura en aquellos participantes que escribieron más sobre las evaluaciones negativas, sus problemas y explicaciones al respecto, mostrando niveles más altos de ansiedad y depresión, por lo



que concluyeron que la escritura expresiva podría ser perjudicial en niños que no han desarrollado las habilidades cognitivas necesarias para replantear situaciones traumáticas, sin embargo, esto no ha podido ser aún confirmado experimentalmente.

Por el contrario, Soliday, Garofalo, & Rogers (2004) no encontraron esos efectos negativos de la escritura expresiva en una muestra de 106 estudiantes canadienses de 8º grado. De hecho, los estudiantes en la condición experimental, frente a la redacción neutral, tuvieron grandes disminuciones en afecto negativo. Además, durante el transcurso de la intervención, los estudiantes en la condición experimental mostraron un aumento significativo del optimismo.

En otro estudio con niños de tercer grado, Daiute & Buteau (2002), mostraron que los niños puedan sostener y usar la escritura expresiva en su beneficio personal, incluso si el efecto de la escritura emocional, en comparación con la escritura trivial, no es evidente.

El estudio de Giannota, Settanni, Kliewer & Ciairano (2009) desde la universidad de Turín, con una muestra de 153 adolescentes de entre 12 y 13 años, analizó el papel de la escritura expresiva en síntomas internalizados, síntomas de estrés postraumático y estrategias de afrontamiento. Aunque los resultados no produjeron efectos globales en los síntomas, si hallaron un papel moderador, del nivel de victimización por los iguales, sobre los efectos de la intervención en las estrategias de afrontamiento, de modo que los participantes con mayor nivel de victimización en la condición experimental incrementaron las estrategias de afrontamiento mediante reencuadre cognitivo positivo. También hallaron un incremento del afrontamiento de tipo evitativo, relacionándolo con la percepción de control de la situación, es decir, cuando el adolescente percibe la situación como incontrolable es factible que se beneficie más del uso de estrategias evitativas, como el mecanismo adaptativo más útil. Esto puede relacionarse con estudios como el de Kochenderfer-Ladd & Skinner (2002) quienes hallaron que las estrategias de evitación se mostraron más útiles que las estrategias de solución directa para reducir el rechazo entre iguales en adolescentes victimizados. Este aspecto concreto se tiene en cuenta en esta tesis ya que el control percibido en las situaciones de acoso escolar es una de las variables en estudio.

## 7.2. El enfoque centrado en soluciones

En general, la terapia sistémica breve centrada en soluciones ha ido dando paso, a medida que se ha conseguido cierta evidencia científica, a un conjunto más amplio de actuaciones que se ha denominado prácticas centradas en soluciones, abordando problemáticas diversas, más allá de las intervenciones puramente psicoterapéuticas, en contextos no clínicos, como es el educativo.

La Terapia Centrada en Soluciones (TCS) fue desarrollada en el *Brief Family Therapy Center* de Milwaukee por Steve de Shazer, Insoo Kim Berg y su equipo (de Shazer, 1985, 1988, 1991, 1994; de Shazer, Berg, Lipchik, Nunnally, Molnar, Gingerich, & Weiner-Davis, 1986; O'Hanlon & Weiner-Davis, 1989). Surge con influencias claras del trabajo terapéutico de Milton H. Erickson, así como por el enfoque clínico desarrollado en el *Mental Research Institute* de Palo Alto (Fisch, Weakland & Segal, 1982). En este sentido, aunque en un principio tiene una orientación teórica sistémica, la idea guía construccionista es un posicionamiento epistemológico bien definido en estas prácticas, entendiendo que la realidad no es algo que venga dado, sino una construcción que tiene lugar fundamentalmente en la interacción social, mediada por el lenguaje, a través del cual que se generan significados consensuados (Gergen, 1996, 2001, 2006).

En las TCS existen varios mecanismos habituales que se ponen en marcha en las conversaciones mantenidas con las personas que quieren realizar cambios en sus vidas:

- 1) Éxitos del pasado y excepciones al problema detectado
- 2) Proyección al futuro preferido
- 3) Recursos personales y cualidades positivas ya existentes
- 4) Realización de tareas (a menudo hacer más de lo que ya funciona)

Mientras que en los enfoques más tradicionales el centro de la intervención es el problema y la reducción de este, la posición centrada en soluciones trata de aumentar el espacio de los aspectos no problemáticos, de modo que también acabe reduciéndose la presencia e influencia del problema.

En los centros escolares, los orientadores y profesorado necesitan trabajar desde modelos que hayan mostrado alguna evidencia, apostando además porque se propicien intervenciones efectivas a

corto plazo, facilitando que las personas puedan actuar desde una posición de expertos en sus propias vidas, puesto que ya poseen fortalezas y competencias, que pueden usar para mejorar y resolver sus dificultades, siendo la labor del profesional, la de guía para que las personas con quienes trabaja puedan descubrir sus éxitos en situaciones del pasado, así como sus recursos y fortalezas actuales para crear y aplicar sus propias soluciones (Brasher, 2009).

Desde este enfoque centrado en soluciones, Metcalf (2008) lleva muchos años proporcionando herramientas a orientadores, profesores, padres y alumnado, que mejoran las relaciones y clima escolar, teniendo como aspecto esencial la no intervención de expertos externos, sino la transmisión de un sentido de competencia a todos los agentes de la comunidad escolar, para poder afrontar así el día a día desde una posición totalmente diferente a la convencional, centrada en los problemas, para pasar a otra, centrada en conversaciones en las que cada participante puede ofrecer algo positivo y constructivo respecto a lo que ya está funcionando cuando no se da el problema, es decir, la búsqueda de situaciones que serán una clave para explorar las posibles soluciones, además de resultar especialmente motivante para el alumnado, pues el diálogo transcurre como una búsqueda colaborativa de aspectos positivos, lo que proporciona una sensación de empoderamiento desde la primera reunión.

Young & Holdorf (2003) han intervenido con alumnado de primaria y secundaria, utilizando las estrategias centradas en soluciones, para trabajar situaciones de acoso escolar, obteniendo buenos resultados, a menudo con un reducido número de sesiones. Para ello parten del enfoque de grupo de apoyo (Young, 1998), aunque también realizan intervención individual con quien está siendo molestado. Los resultados son positivos para el 92% del alumnado (mediante registros de satisfacción con su situación tras la intervención), con una media de entre dos y tres sesiones con el grupo involucrado (quien sufre el *bullying*, y quienes este elige, entre los que le molestan, los que le apoyan y los que son espectadores).

En la línea de intervención que se ha venido desarrollando en centros escolares, el trabajo de Sue Young (1998, 2001, 2002, 2009), centrado específicamente en el acoso escolar, actualmente se

orienta a que toda la comunidad escolar de un centro participe de estas dinámicas, por lo que habla de escuelas centradas en soluciones.

Furman (2016), desde Finlandia, ha elaborado el programa “kid’s skills” que aspira a transformar las dificultades del alumnado, a partir de cuatro años, en habilidades que pueden aprender cuando surgen desafíos, problemas u obstáculos.

## SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS E INTERVENCIONES

### 8. Estudio inicial: Descriptivos del *bullying* desde el enfoque de la Psicología Social

#### Introducción

La revisión de la literatura científica sobre la violencia entre iguales, a través del acoso escolar, evidencia una serie de conocimientos, plasmados en el marco teórico que da pie a este estudio. El interés investigador en el acoso escolar comenzó con la realización de grandes encuestas que mostraron niveles de agresión en las aulas inaceptables socialmente, lo que promovió el diseño de programas para su erradicación. En cuanto a los niveles de incidencia, los resultados son muy dispares en diferentes lugares y momentos temporales. Estos datos no son fácilmente comparables, en parte debido al tipo de instrumentos utilizados (en general medidas de auto informe elaborados “ex profeso”), y por el concepto de acoso escolar manejado por cada investigador. El alcance de consensos sobre qué es el acoso escolar se mostró imprescindible para avanzar en la investigación, pues solo así se pueden extrapolar y generalizar resultados. Desde entonces, se han analizado los diferentes contextos en que sucede, así como las modalidades que puede adoptar, como son verbal, físico y relacional, cuando se consideran las conductas observables; más o menos malicioso, si se describe desde las causas; más proactivo o reactivo, si se centra en la expresión de la agresividad. Entre las certezas que se pueden mencionar está la constatación de los diferentes roles asumidos en las situaciones de hostigamiento, como son los observadores, agresores y víctimas, pudiendo asumir un mismo individuo papeles diferentes a lo largo de la escolarización. Sin embargo, la definición de las características que describen a cada uno se han ido modificando ante nuevas evidencias, mostrando una realidad compleja a la hora de representar cómo son las víctimas y los agresores y el papel, cada vez considerado más relevante, de los observadores. Un hallazgo reiterado es la presencia de algún

tipo de detrimento en indicadores de estabilidad emocional y psíquica de los victimarios, que se relaciona, en última instancia, con la presencia de sintomatología ansiosa y depresiva.

Otro foco de interés importante ha sido atender al ambiente donde se produce el acoso, es decir, el clima relacional del aula, siendo el sociograma una herramienta muy útil para describir este aspecto. En esta línea, el índice de jerarquía estructural del aula (varianza de las diferencias entre preferencias y rechazos), puede ser adecuado para clasificar las dinámicas interpersonales en el aula, definiendo a clases con alta jerarquía, por la concentración de preferencias y rechazos en unos pocos alumnos, y baja jerarquía, representando un reparto mucho más equitativo entre los miembros de ese grupo. Estos dos ambientes delimitan un clima relacional más hostil en el primer caso, pudiendo fomentar el despliegue de conductas instigadoras que deriven, con más probabilidad, en casos de acoso escolar.

En este estudio descriptivo se ponen a prueba varias hipótesis acerca del acoso escolar, tras la revisión de la evidencia disponible, atendiendo en primer lugar a detectar qué nivel de incidencia de situaciones, compatibles con acoso escolar, se da en la muestra participante. A continuación se exploran los diferentes roles y cómo se ven afectados por la presencia del acoso. Para ello, han sido seleccionados un conjunto de factores, que se ha visto implicados, según muestran las investigaciones revisadas, en los procesos de hostigamiento. Dado esto, se indaga si se producen diferencias significativas en medidas de bienestar, ajuste escolar, funcionamiento familiar, auto-ocultación, balanza de afectos, atribuciones y actitudes cognitivas o afectivas hacia el *bullying*. Los resultados de este estudio señalan que hasta un 15,4% del alumnado se etiqueta como víctima, evidenciando además el detrimento hipotetizado, con peores índices para los victimarios, estadísticamente significativos, en bienestar subjetivo y con los compañeros, ajuste escolar y balanza de afectos más negativa, mientras que se incrementa la auto-ocultación. Algunos de estos peores indicadores también son compartidos por los agresores. Por su parte, el índice jerárquico ha mostrado ser eficaz para categorizar dos ambientes de aula muy diferentes, pudiendo verificar que, aquellas clases donde se da una elevada jerarquía, hay diferencias significativas, presentando el alumnado menor ajuste

escolar, balanza de afectos más negativa, mayor auto-ocultación, menor bienestar con compañeros y con las calificaciones y actitudes más proclives a iniciar acciones de hostigamiento hacia otros.

Con este estudio se abre una línea a explorar hacia el futuro, por un lado, acerca del papel de la auto-ocultación, desde un punto de vista individual, en las situaciones de acoso, y cómo afecta al bienestar y otros indicadores psicosociales; y por otro lado, a nivel grupal, interesará explorar la jerarquía estructural y cómo puede modificarse, de cara a promover interacciones más equilibradas de los miembros del grupo.

## Objetivo e hipótesis

A continuación, se especifican el objetivo e hipótesis consideradas a la hora de analizar los datos descriptivos, tras la encuesta inicial y antes de la realización de los siguientes estudios. En esta parte de la investigación se estudian las relaciones entre iguales en el contexto escolar, analizando los conflictos englobados bajo los conceptos de acoso, *bullying* o violencia escolar, aportando los resultados de incidencia en los centros participantes. El objetivo general es valorar la incidencia del acoso y violencia escolar a través de las experiencias del alumnado, de modo que puedan hallarse las diferencias esperadas en las variables psicosociales estudiadas, en función de la etiqueta de experiencia con la que se identifican (observador, agresor o víctima).

Se plantean, entonces, estas hipótesis:

H1: Los alumnos que se identifican como víctimas de acoso escolar presentarán un mayor grado de auto-ocultación, menor ajuste escolar y familiar, menor bienestar (subjetivo, con compañeros, centro y notas), y balanza de afectos más negativa, en comparación con los alumnos que no tengan dicha experiencia.

H2: Una elevada jerarquía estructural del aula se corresponderá con una mayor victimización en dicho grupo, así como con unos peores indicadores generales en las variables psicosociales estudiadas.

H3: La jerarquía estructural será mayor en los cursos de sexto de primaria que en primero de secundaria, debido a la diferente organización didáctica del aula entre las etapas.

H4: Los participantes etiquetados como víctimas presentarán diferencias observables respecto a sus estilos atribucionales en las situaciones de *bullying*, así como en las actitudes cognitivas, presentando menor control percibido, y afectivas, con mayor rechazo hacia dichas situaciones de hostigamiento vividas.

## Método

### Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son los siguientes, el cuestionario completo puede consultarse en el Anexo 1:

- **Datos sociodemográficos:** se recogen datos referentes a la edad, sexo, número de hermanos, situación legal de los padres, país/ciudad de origen, centro, curso y clase y rendimiento académico (notas de la evaluación).
- **Cuestionario sobre relaciones conflictivas entre iguales (incidencia del acoso escolar):** se utiliza una versión reducida del cuestionario empleado en la investigación del Defensor del Pueblo (2007). Un ejemplo de ítem de este cuestionario es el siguiente:

P.6. ¿Te metes con alguien continuamente por medio del teléfono móvil o internet? Con un rango de variación entre 1 “nunca lo hago” a 4 “siempre lo hago”.
- **Atribuciones causales:** cuestionario diseñado “exprofeso” para este estudio, donde se plantean varias opciones ante una situación de acoso, de modo que puedan clasificarse, en función de la posición que adopta quien responde (como observador, agresor o víctima), las distintas explicaciones dadas, dejando también una opción de respuesta abierta. Como ejemplo de ítem de este cuestionario:

*¿Por qué causas crees que pasan estas situaciones como la que has pensado? Redondea la opción u opciones que creas sinceramente.*

a) *Por causas que tienen que ver con la persona a quien se lo hacen:*

a.1. *Por ser diferente a los demás (es de otro lugar, otra raza, por ejemplo).*



*α.2. Porque son personas más débiles y no saben defenderse.*

*α.3. Porque son más aplicados y obedientes con los profesores.*

*α.4. Otras, como.....*

- **Escala Breve de Ajuste Escolar "EBAE-10"** (Moral y cols., 2010): esta escala tiene 10 cuestiones, con un formato de respuesta tipo Likert, de seis opciones (1: "Total desacuerdo", 2: "Bastante desacuerdo", 3: "Leve desacuerdo", 4: "Leve acuerdo", 5: "Bastante acuerdo" y 6: "Total acuerdo"), acerca del ajuste del alumnado al contexto del centro escolar mostrando alta fiabilidad ( $\alpha=.79$ ). Ejemplo de ítem:

*"6.- Tengo problemas con mis compañeros/as de clase.....1....2...3...4...5...6"*

- **Escala de ajuste familiar APGAR** (Smilkstein, 1978): cuestionario de cinco ítems sobre la percepción de las condiciones familiares. La consistencia interna es alta ( $\alpha=.84$ ), en la versión traducida al castellano (Bellón, Delgado, Luna y Lardelli, 1996). Este medida se denominará a lo largo de la tesis como ajuste familiar, satisfacción familiar o funcionamiento familiar. Presenta una escala de respuesta tipo Likert con tres opciones (1: "Casi nunca", 2: "A veces" y 3: "Casi siempre"), por ejemplo:

*"2.- ¿Habláis entre vosotros de los problemas que tenéis en casa? ....1....2.....3"*

- **Balanza de afectos I-PANAS-SF** (Gargurevich, 2010; Thompson, 2007): se utiliza la versión corta del cuestionario PANAS, que consta de 10 adjetivos, cinco positivos y cinco negativos. La consistencia interna de la escala obtuvo una buena fiabilidad ( $\alpha=.72$ ) en la versión en castellano (Gargurevich, 2010). Las opciones de respuesta son 5, mediante escala tipo Likert de 1: Nunca a 5: Siempre, como, por ejemplo:

*"Avergonzado/a .....1....2....3....4....5"*

- **Escala de auto-ocultación** (Larson y Chastain, 1990): se aplica la escala de auto-ocultación, traducida al español, adaptada para adolescentes y probada su fiabilidad en una muestra de adolescentes que cursaban ESO, obteniendo una buena consistencia interna ( $\alpha=.87$ ). Las

opciones de respuesta se establecen mediante una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1. "Totalmente en desacuerdo" a 7: "Totalmente de acuerdo", como en el siguiente ejemplo:

*"5.- Cuando algo malo me sucede, tiendo a guardármelo.....1...2...3...4...5...6...7"*

- **Escala de bienestar:** se utilizan cuatro preguntas sencillas y comprensibles, con escalas de respuesta de 1: "Totalmente insatisfecho/a" hasta 10: "Totalmente satisfecho/a", por ejemplo:

*"¿Hasta qué punto estás actualmente satisfecho/a con tu vida en general?.....1...2....3....4....5....6....7....8....9....10"*

- **Escala de control percibido:** esta medida consiste en cuatro afirmaciones sobre el grado en que cree poder controlar situaciones de acoso, con escala de respuesta de "1" (Totalmente en desacuerdo) hasta "7" (Totalmente de acuerdo), como en este ejemplo:

*"¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes frases sobre las conductas referentes a "burlarse, insultar, agredir físicamente, intimidar, poner motes", u otras situaciones de acoso escolar?:*

*Yo decido si las realizo o no.....1....2....3....4....5....6....7"*

- **Escala de actitudes ante el acoso:** se pregunta por la forma en que el alumnado se posiciona ante situaciones de acoso, con una escala de respuesta desde 1 a 7, y cuatro ítems, como, por ejemplo:

*"¿Cuál es tu ACTITUD sobre el acoso escolar (burlarse, insultar, agredir físicamente, intimidar, poner motes, etc.,)?*

*(Extremadamente negativa) 1...2....3....4....5....6....7 (Extremadamente positiva)"*

- **Nominación entre iguales:** para constatar la jerarquía estructural del aula se utiliza la nominación entre iguales, debiendo indicar tres compañeros/as preferentes y tres que se rechazan, por orden de prioridad, explicando brevemente los motivos de su respuesta, como en este ejemplo:

“1.- De todos los compañeros y compañeras de tu clase, escribe por orden el nombre de los/las tres preferidos/as por ti, con quienes te gustaría pasar más tiempo, jugar en el patio, o que estuviesen sentados a tu lado en clase:

1º.....2º.....3º.....”

## Participantes

En el estudio han participado tres colegios y dos institutos de la isla de Lanzarote, abarcando a nueve cursos de sexto de primaria y seis de primero de secundaria, sumando un total de 299 participantes. Para la investigación se solicitó el debido consentimiento paterno, así como de los propios alumnos y alumnas (véase Anexo 1). El rango de edades, por tanto, se sitúa mayoritariamente entre los 11 y 12 años.

Es necesario especificar que, de los seis centros seleccionados inicialmente, tres colegios y tres institutos, en uno de los institutos no se pudo llevar a cabo el proceso de manera completa, debido a dificultades organizativas de centro, por lo que no se han tenido en cuenta los datos recogidos del mismo.

Las escalas del cuestionario fueron contrabalanceadas, utilizando dos formas, siendo similar el número de participantes que respondieron la forma A (n=155) y B (n=144), no hallando diferencias derivadas del orden de presentación del cuestionario. Por sexo, 150 fueron de género masculino. El 27,8% informa que sus padres están separados, frente al 70,6% que indican que no lo están. Por su procedencia, el 92,6% son locales o de nacionalidad española y el 7,4% son de familia inmigrante. Respecto a la composición de la unidad familiar, el 17,4% (N=52) son hijos únicos, el 53,5% (n=160) señala tener un único hermano, el 21,1% (n=63) dos hermanos y el 5,4% (n=24) restante, tres o más hermanos.

Tabla 3 Distribución de participantes por centro

Centro	Frecuencia	Porcentaje
CEIP AJEI	61	20,7%
CEIP PLAYA HONDA	40	13,3%
CEIP TIAS	51	17%
IES PLAYA HONDA	79	26,4%
IES CÉSAR MANRIQUE	68	22,6%
TOTAL	299	100%

## Procedimiento

En esta primera fase se explora la situación del alumnado a través de los cuestionarios propuestos. El pase tiene lugar en la propia clase, excepto en un instituto, donde, para una mejor organización, se unen las tres clases de 1º ESO en el salón de actos, realizando de manera conjunta la encuesta. Antes de comenzar, se explica al alumnado que se encuentran participando en un estudio sobre las relaciones entre iguales en el aula, sobre todo atendiendo a las situaciones de violencia entre compañeros y acoso escolar. Se enfatiza que los datos se recogerán de manera anónima, por lo que cada uno deberá consignar una clave propia, elaborada mediante la unión de la inicial de su nombre y primer apellido, el día y mes de nacimiento. Se hacen varias pruebas hasta comprobar que lo entienden, pues esta clave se usará en las diferentes recogidas de información e intervenciones posteriores (talleres experimentales). Para la realización de la encuesta se dispone del tiempo de una sesión lectiva, siendo tiempo suficiente para completar el mismo. Únicamente, en uno de los colegios, una clase participante no llegó a disponer del tiempo suficiente, pues no se comenzó a tiempo (el alumnado se hallaba en el gimnasio, no en el aula), aunque sólo afectó a un pequeño porcentaje del alumnado, quienes no llegaron a completar algunos ejercicios de la encuesta.

## Análisis de los datos

Una vez recogidos los cuestionarios realizados por los participantes, son volcados para generar la base de datos, para su análisis mediante el programa estadístico SPSS 24. Para el estudio de los datos se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental de mediadas repetidas pre y post intervención. Las técnicas estadísticas incluyen análisis de correlaciones, Chi cuadrado, prueba t, ANOVAs de medidas repetidas y efectos mediadores o moderadores. También, debido a la no homogeneidad de varianzas, se ha recurrido a menudo a pruebas no paramétricas, como la U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

## Resultados descriptivos del cuestionario de acoso escolar

A continuación, se presenta el conjunto de resultados referidos a las respuestas al cuestionario en las variables estudiadas; en primer lugar, en la Tabla 4 se recoge la frecuencia de roles de cada participante en la conducta de acoso (observador, víctima y agresor), pudiendo observarse que para esta muestra la frecuencia de victimización por acoso escolar se sitúa en el 15,4%, aunque más adelante se matiza este resultado. Aunque, inicialmente, se diferenció entre más categorías, pudiendo elegir el participante, por ejemplo, la conjunción observador-víctima, agresor-víctima, u observador-agresor, dado que fue muy reducido el número de casos para esa elección, se decidió mantener las etiquetas puras, de modo que aquel participante que se señaló a sí mismo como víctima, se ha consignado como tal, aunque también hubiese identificado como observador, por ejemplo.

*Tabla 4 Frecuencia de roles en el acoso escolar*

	Frecuencia	Porcentaje
Observador	240	80,3
Víctima	46	15,4
Agresor	13	4,3
Total	299	100

En la Tabla 5 se registran las respuestas al cuestionario de acoso escolar, para cada ítem: CRECI 1 (observación directa de situaciones de acoso), CRECI 2 (observación de acoso a través de móvil y redes sociales), CRECI 3 (sufrir acoso en el aula o centro), CRECI 4 (sufrir acoso a través de móvil y/o redes sociales), CRECI 5 (ejercer acoso directo sobre otros), CRECI 6 (acosar a otros a través de móvil y/o redes sociales). Con respecto a la consignación de un 15,4% de participantes como víctimas, se puede ahora observar que, atendiendo a las respuestas del cuestionario de acoso escolar, en concreto al ítem 3 (sufrir acoso escolar en el aula), el porcentaje que afirma estar sufriendo de manera continuada en el día a día estas situaciones está en el 1,7%, por lo que, al menos cinco participantes,

pueden estar atravesando un momento especialmente difícil, sin restar importancia a que un 15,4% lo sufre a menudo.

En la Tabla 6, se recoge la distribución de observadores, víctimas y agresores para cada centro y aula participante. Se puede observar que el número de agresores aparece bastante bajo en relación con el número de victimarios, posiblemente por existir una mayor reticencia a identificarse con quien hostiga a otros compañeros, pese a ser un cuestionario anónimo. Llama, sobre todo, la atención aquellas aulas donde se identifican varias víctimas, pero no aparece ningún participante que se adjudique un rol agresor.

Tabla 5 Respuestas al cuestionario de acoso escolar

1º	Frecuencia	Porcentaje	4º	Frecuencia	Porcentaje
NUNCA	88	29,4	NUNCA	266	89,0
A VECES	139	46,5	A VECES	28	9,4
A MENUDO	57	19,1	A MENUDO	4	1,3
SIEMPRE	15	5,0	SIEMPRE	1	,3
Total	299	100,0	Total	299	100,0

CRECI1. ¿Has observado esas situaciones de acoso a un/a compañero/a en este curso?

2º	Frecuencia	Porcentaje	5º	Frecuencia	Porcentaje
NUNCA	191	63,9	NUNCA	212	70,9
A VECES	84	28,1	A VECES	80	26,8
A MENUDO	19	6,4	A MENUDO	7	2,3
SIEMPRE	5	1,7	Total	299	100,0
Total	299	100,0			

CRECI2. ¿Has observado si esas situaciones de acoso le pasan a través del móvil?

CRECI4. ¿Han sido esas situaciones de acoso a través del móvil durante el curso?

3º	Frecuencia	Porcentaje	6º	Frecuencia	Porcentaje
NUNCA	180	60,2	NUNCA	281	94,0
A VECES	68	22,7	A VECES	18	6,0
A MENUDO	46	15,4	Total	299	100,0
SIEMPRE	5	1,7			
Total	299	100,0			

CRECI3. ¿Has sufrido esas situaciones de acoso continuamente desde que comenzó el curso?

CRECI5. ¿Te metes con algún/a compañero/a de forma continuada durante el curso?

CRECI6. ¿Te metes con compañeros/as de forma continuada por el móvil durante este curso?

Tabla 6 Frecuencias de roles por aulas y centros participantes

Centro	Curso	Observador	Víctima	Agresor	N
CEIP AJEI	6 A	17	5	0	22
	6 B	16	3	0	19
	6 C	18	3	0	21
CEIP PLAYA HONDA	6 A	14	0	2	16
	6 B	6	1	2	9
	6 C	10	4	0	14
CEIP TIAS	6 A	14	3	1	18
	6 B	16	2	0	18
	6 C	15	2	0	17
IES PLAYA HONDA	1 A	15	7	3	25
	1 B	20	6	1	27
	1 C	22	3	2	27
IES CESAR MANRIQUE	1 A	16	1	1	18
	1 B	22	2	1	25
	1 C	19	4	0	23
Total		240	46	13	299

### Consideraciones sobre la distribución de los datos

Una vez se ha iniciado la exploración de los datos obtenidos y se han comenzado a procesar mediante el SPSS 24, se ha observado que, salvo algunas excepciones, no se distribuyen según la curva normal, existiendo asimetría en los mismos.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov arroja resultados que señalan la falta de normalidad en las distribuciones de los datos en: Ajuste Escolar, ( $Z_{EBAE}=1,63^*$ ), ajuste familiar, ( $Z_{APGAR}=3,03^{***}$ ), auto-ocultación, ( $Z_{EAO}=1,44^*$ ), el afecto negativo ( $Z_{AN}=1,88^{**}$ ), Bienestar subjetivo, ( $Z_{BS}=3,37^{***}$ ), bienestar centro ( $Z_{BCENT}=3,90^{***}$ ), bienestar compañeros ( $Z_{BCOMP}=3,13^{***}$ ), bienestar notas ( $Z_{BN}=3,09^{***}$ ), control acoso ( $Z_{CONTACO}=4,44^{***}$ ), decisión acoso ( $Z_{DECIACO}=5,07^{***}$ ), depende de mí ( $Z_{DEPMI}=5,32^{***}$ ), depende situación ( $Z_{DEPSI}=3,30^{***}$ ), actitud negativa/positiva ( $Z_{NEGAT}=7,13^{***}$ ), actitud desfavorable/favorable ( $Z_{DESFAY}=6,55^{***}$ ), actitud desagradable/agradable ( $Z_{DESAGR}=7,26^{***}$ ), actitud aburrida/divertida ( $Z_{ABUR}=5,74^{***}$ ).

Dada esta circunstancia, se han realizado los análisis mediante pruebas no paramétricas principalmente, como análisis de las correlaciones con el coeficiente Rho de Spearman, las diferencias

entre varios grupos mediante la prueba Kruskal-Wallis y las comparaciones de dos grupos mediante la prueba U de Mann-Whitney.

### Análisis de correlaciones

Se ha procedido a explorar las correlaciones a través de la prueba no paramétrica Rho de Spearman, obteniéndose los resultados que se exponen en las siguientes tablas.

En primer lugar, se han realizado las correlaciones entre las diferentes escalas del estudio, BALAFECT (balanza de afectos, aunque para una mejor comprensión e interpretación, se ha estudiado por separado el afecto positivo -AP- y negativo -AN-), EBAE (escala breve de ajuste escolar), EAO (escala de auto-ocultación) y APGAR (satisfacción familiar), especificando además las posibles correlaciones entre sufrir *bullying* (ítem CRECI3) y las escalas de bienestar, así como con el resto de las diferentes variables consideradas en el estudio.

Tabla 7 Correlaciones entre variables psicosociales

Prueba rho de Spearman	EBAE	APGAR	EAO	BALAFECT	BS	CRECI3	AP
APGAR	,24***						
EAO	-,34***	-,34***					
BALAFECT	,49***	,29***	-,41***				
BS	,39***	,37***	-,44***	,46***			
CRECI3	-,27**	-,10	,34***	-,31***	-,45***		
AP	,29***	,25***	-,12*	,77***	,31**	-,11	
AN	-,45***	-,18**	,52***	-,74***	-,39***	,36***	-,20**

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

Hay que destacar que existen bastantes correlaciones entre las diferentes escalas utilizadas en el estudio, pudiendo concluir que se dan correlaciones positivas entre satisfacción familiar, ajuste escolar, balanza de afectos más positiva y afecto positivo. Así mismo, se relacionan de manera positiva y significativa una mayor auto-ocultación con un mayor afecto negativo. Por el contrario, existen



correlaciones negativas significativas entre, presentar una mayor auto-ocultación, con peores índices de ajuste familiar y, sobre todo, escolar, así como con un menor bienestar subjetivo.

El análisis de correlaciones del ítem CRECI 3 (sufrir situaciones de acoso escolar), con las variables psicosociales, informa de relaciones estadísticamente significativas (no necesariamente causales, ya que se trata de correlaciones), obteniéndose la constatación de que una mayor exposición a situaciones de acoso escolar se relaciona positivamente con la presencia de más afecto negativo, con peor balanza de afectos y mayor auto-ocultación, mientras que se relaciona negativamente con el ajuste escolar y familiar.

*Tabla 8 Correlación entre sufrir acoso y escalas de bienestar*

Prueba rho de Spearman N=293	CRECI3	Bienestar Centro	Bienestar Compañeros
Bienestar Centro	-,14*		
Bienestar Compañeros	-,46***	,42***	
Bienestar Notas	-,17**	,32***	,25***

\* p<0,05, \*\* p<0,01, \*\*\* p<0,001

En la Tabla 8 se registran las correlaciones entre las escalas de bienestar (con compañeros, con notas y con centro) y la percepción de estar sufriendo conductas de acoso, encontrando que se da una fuerte asociación positiva entre las escalas de bienestar con compañeros y centro, y ligeramente más baja pero también muy significativa de estas con el bienestar con las notas escolares. La relación de las escalas de bienestar con CRECI 3 (estar padeciendo situaciones compatibles con el acoso escolar) se presenta negativa y muy significativa, en lo que se refiere al bienestar con los compañeros, y sigue siendo negativa y significativa, aunque con menor intensidad, en lo que se refiere al bienestar con el centro y las notas.

A continuación, se comprobó las relaciones existentes entre las actitudes cognitivas (percepción de control sobre situaciones de acoso, decisión sobre ejercerlo o no hacia otro compañero, percepción de si depende de uno mismo iniciar alguna de estas conductas, o si depende de la situación que se llegue al hostigamiento) con el hecho de estar padeciendo estas conductas en el día a día. En la Tabla 9 se indican las relaciones, observando que existe correlación positiva y significativa entre las cuatro actitudes, pero no aparecen relaciones con el hecho de sufrir o no acoso escolar.

Tabla 9 Correlación entre sufrir acoso escolar y actitudes cognitivas

rho de Spearman	CRECI3	Control acoso	Decisión acoso	Depende de mí
Control acoso	-,05			
Decisión acoso	,09	,49***		
Depende de mí	,04	,46***	,71***	
Depende de la situación	,07	,31***	,37***	,42***

\*p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\* p<0,001

Posteriormente, se realizó el mismo análisis respecto a las actitudes más afectivas (percepción negativa o positiva, desfavorable o favorable, desagradable o agradable, aburrida o divertida), encontrando que las actitudes correlacionan alto y significativamente de manera positiva entre ellas, de modo que cada participante tiende a mostrar coherencia en su respuesta al respecto, valorando las actitudes afectivas como un conjunto. Al igual que con las actitudes cognitivas, no aparece ninguna relación significativa con haber señalado más intensidad de las situaciones de acoso escolar sufrido.

En la Figura 1 se refleja la red de correlaciones descrita anteriormente, enfatizando mediante colores la dirección de la correlación (rojo, positiva y azul, negativa), así como su intensidad (a mayor grosor, mayor correlación y más significativa y a menor relación, línea más delgada y entrecortada).

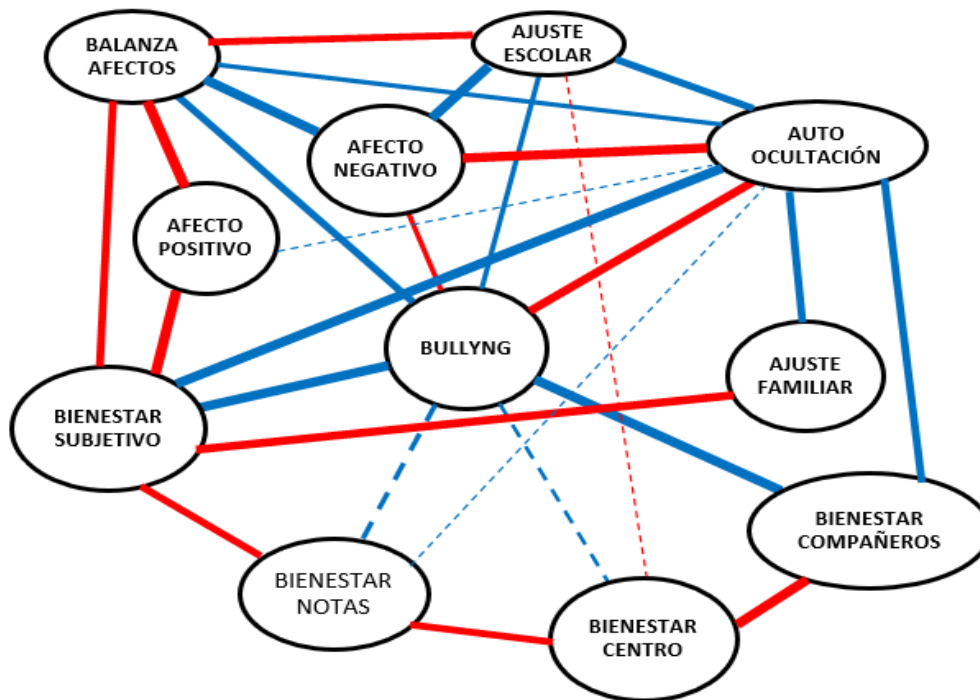


Figura 1 Correlaciones entre factores psicosociales y sufrir acoso escolar

Nota: Representación gráfica, en rojo, de mayor a menor grosor e intermitentes, las correlaciones positivas de mayor a menor significatividad e intensidad; en azul, de mayor a menor grosor e intermitentes, las correlaciones negativas, de mayor a menor significatividad e intensidad.

## Variables psicosociales en función de la implicación y grado de acoso percibido

A continuación, se centran los análisis en conocer si las diferencias entre las medias de las distintas variables psicosociales estudiadas son significativas, cuando se consideran los tres niveles de experiencia o rol en los contextos de acoso escolar (observador, víctima y agresor). En caso de ser así, se mostraría que existe un perjuicio para las víctimas que sufren en el día a día situaciones de hostigamiento, compatibles con la definición del acoso escolar, pese a que no lleguen a activarse los protocolos previstos en el centro, ni se produzca una revelación o denuncia, ni por parte de quien lo sufre en el día a día, ni por los observadores. Es decir, en el día a día están sucediendo estos procesos de hostigamiento, siendo, únicamente, aquellos casos que sobresalen los que se protocolizan, posiblemente porque ya llevan mucho tiempo dándose o destacan por su gravedad o existencia de pruebas claras de las agresiones.

### *Funcionamiento familiar, ajuste escolar, auto-ocultación y balanza de afectos*

En primer lugar, se comienza revisando las medias de las variables psicosociales, funcionamiento familiar (APGAR), ajuste escolar (EBAE), auto-ocultación (EAO) y balanza de afectos (BALAFECT), que se desglosa en el afecto positivo (AP) y afecto negativo (AN).

En las tablas 10 (medias y desviaciones típicas de ajuste escolar, ajuste familiar, auto-ocultación y balanza de afectos), 11 (rangos promedios por grupo de experiencia) y 12 (resultados y significatividad prueba), se recogen los resultados de los análisis no paramétricos, mediante la prueba Kruskal-Wallis, sobre las diferencias en las variables estudiadas, teniendo en cuenta la experiencia del participante. Como puede comprobarse, excepto en el caso de la satisfacción familiar (APGAR), el resto de las variables presentan resultados estadísticamente significativos que apuntan a que existen diferencias entre los participantes según su tipo de experiencia.

*Tabla 10 Descriptivos psicosociales según rol experimentado en el acoso escolar*

Experiencia		EBAE	APGAR	EAO	BALAFECT
Observador N=234					
	M	15,20	13,21	21,34	8,27
	DT	6,37	1,61	8,65	5,10
Víctima N=46					
	M	9,43	12,62	29,95	2,54
	DT	7,07	1,89	9,95	4,93
Agresor N=13					
	M	9,08	12,46	26,61	3,84
	DT	6,60	2,14	8,68	5,64

Tabla 11 Rangos de los tres grupos de experiencia en el acoso escolar

	Experiencia	N	Rango promedio
EBAE	Observador	234	160,91
	Víctima	46	93,38
	Agresor	13	86,42
	Total	293	
APGAR	Observador	232	150,85
	Víctima	45	124,97
	Agresor	13	121,04
	Total	290	
EAO	Observador	232	132,73
	Víctima	46	202,84
	Agresor	13	181,65
	Total	291	
AP	Observador	233	155,42
	Víctima	46	110,02
	Agresor	13	115,65
	Total	292	
AN	Observador	231	130,87
	Víctima	46	212,76
	Agresor	13	167,46
	Total	290	
BALAFECT	Observador	231	161,98
	Víctima	46	75,88
	Agresor	13	98,96
	Total	290	

Tabla 12 Resultados prueba K-W por grupos de experiencia

	EBAE	APGAR	EAO	AP	AN	BALAFECT
Chi-cuadrado	31,446***	4,953	29,132***	13,036***	37,840***	44,775***
Gl	2	2	2	2	2	2
Sig.	,000	,084	,000	,001	,000	,000

\* p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\* p<0,001

Atendiendo a los rangos, parece que estas diferencias se dan más específicamente entre observadores, por un lado, y víctimas y agresores, por otro, siendo bastante más similares entre agresores y víctimas. Si bien es cierto que el número de agresores etiquetados es muy reducido, lo que hay que tener en cuenta para interpretar con más cuidado los resultados.

Con el objeto de concretar con más detalle estas diferencias se han realizado comparaciones entre los diferentes grupos dos a dos, a través de la prueba U de Mann-Whitney, exponiendo a

continuación, en las tablas 13, 14, 15 y 16, los resultados hallados, presentando en ellas, únicamente, aquellas variables en que las diferencias han sido estadísticamente significativas.

Tabla 13 Rangos de observadores y víctimas (prueba U de M-W)

	Experiencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
EBAE	Observador	234	151,07	35351,50
	Víctima	46	86,71	3988,50
APGAR	Observador	232	143,00	33177,00
	Víctima	45	118,36	5326,00
EAO	Observador	232	128,51	29815,00
	Víctima	46	194,91	8966,00
AP	Observador	233	147,14	34282,50
	Víctima	46	103,86	4777,50
AN	Observador	231	125,94	29093,00
	Víctima	46	204,57	9410,00
BALAFECT	Observador	231	152,53	35235,00
	Víctima	46	71,04	3268,00

Tabla 14 Resultados prueba U de M-W para observadores y víctimas

	EBAE	EAO	AP	AN	BALAFECT
U de Mann-Whitney	2907,500	2787,000	3696,500	2297,000	2187,000
W de Wilcoxon	3988,500	29815,000	4777,500	29093,000	3268,000
Z	-4,935	-5,121	-3,339	-6,106	-6,311
Sig.	,000	,000	,001	,000	,000

Tabla 15 Rangos de observadores y agresores (prueba U de M-W)

	Experiencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
EBAE	Observador	234	127,33	29795,50
	Agresor	13	64,04	832,50
APGAR	Observador	234	124,35	28849,00
	Agresor	13	98,92	1286,00
EAO	Observador	234	120,72	28007,00
	Agresor	13	163,69	2128,00
AP	Observador	234	125,29	29192,00
	Agresor	13	91,46	1189,00
AN	Observador	234	120,93	27934,00
	Agresor	13	150,46	1956,00
BALAFECT	Observador	234	125,45	28979,00
	Agresor	13	70,08	911,00

Tabla 16 Resultados Prueba M-W para observadores y agresores

	EBAE	EAO	BALAFECT
U de Mann-Whitney	741,500	979,000	820,000
W de Wilcoxon	832,500	28007,000	911,000
Z	-3,113	-2,130	-2,757
Sig.	,002	,033	,006

Se hallan diferencias significativas, mostrando mejores índices por parte de los observadores, en ajuste escolar, ( $U_{EBAE}=2907,50^{***}$ ), afecto positivo, ( $U_{AP}=3696,00^{***}$ ), balanza de afectos más positiva, ( $U_{BALAFECT}=2187,00^{***}$ ); así mismo, los observadores presentan valores inferiores, estadísticamente significativos, en la auto-ocultación, ( $U_{EAO}=2787^{***}$ ) y menor afecto negativo, ( $U_{AN}=2297,00^{***}$ ).

Como resumen, las diferencias entre observadores y víctimas son altamente significativas ( $p<0.001$ ), produciéndose en todas las variables, excepto en la satisfacción familiar (APGAR), hallando que las víctimas presentan claramente valores más bajos en ajuste escolar, afecto positivo y balanza de afectos, mientras que sus valores en auto-ocultación y afecto negativo son más elevados que los del grupo de observadores, permaneciendo muy similar la satisfacción familiar.

En el caso de la comparación entre observadores y agresores también se producen diferencias, comprobadas a través de la prueba U de Mann-Whitney. Se aprecian diferencias significativas en las escalas de ajuste escolar, ( $U_{EBAE}=741,50^{**}$ ), balanza de afectos, ( $U_{BALAFECT}=820,00^{**}$ ), que son más bajos en el grupo de agresores, y la ocultación, ( $U_{EAO}=979,00^{**}$ ), que resulta más elevada en este grupo. Pero no se detectan diferencias en el afecto negativo, por lo que los agresores no presentan más afectividad negativa que los observadores, como sí muestran, en cambio, las víctimas.

Al realizar las comparaciones entre los participantes etiquetados como víctimas y agresores no se han hallado resultados significativos, indicando que sus puntuaciones son más similares entre sí en las escalas estudiadas, frente al grupo de observadores.

### *Evaluación del bienestar*

Continuando con el análisis de las diferentes variables, se presentan ahora los resultados para las escalas de bienestar (personal subjetivo, centro, compañeros y notas), para lo que se ha utilizado

de nuevo la prueba Kruskal-Wallis para comparar los tres grupos de participantes (observadores, víctimas y agresores).

Tabla 17 Estadísticos en las escalas de bienestar por grupos de experiencia

Experiencia		Bienestar Subjetivo	Bienestar Centro	Bienestar Compañeros	Bienestar Notas
Observador N=235	M	8,68	8,55	8,18	7,79
	DT	1,37	1,79	1,73	2,34
Víctima N=46	M	6,91	7,57	6,22	6,15
	DT	1,76	2,07	1,07	2,64
Agresor N=13	M	7,38	6,77	6,46	5,46
	DT	1,75	1,73	,776	2,66

Tabla 18 Rangos por grupos de experiencia en escalas de bienestar

	Experiencia	N	Rango promedio
Bienestar Subjetivo	Observador	235	163,38
	Víctima	46	79,71
	Agresor	13	100,27
Bienestar Centro	Observador	234	157,50
	Víctima	46	113,83
	Agresor	13	75,35
Bienestar Compañeros	Observador	234	167,86
	Víctima	46	62,96
	Agresor	13	68,92
Bienestar Notas	Observador	234	159,33
	Víctima	46	102,30
	Agresor	13	83,15

Tabla 19 Resultados prueba K-W por grupos de experiencia en escalas de bienestar

	Bienestar Subjetivo	Bienestar Centro	Bienestar Compañeros	Bienestar Notas
Chi-cuadrado	43,767***	21,299***	73,220***	25,881***
Gl	2	2	2	2
Sig..	,000	,000	,000	,000

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

En las tablas anteriores, 17 (medias en las escalas de bienestar por grupo), 18 (rangos promedios por grupo) y 19 (resultados prueba), se comparan los tres grupos de experiencia, detectándose que hay diferencias significativas entre los grupos, interesando ahora saber entre cuales. Comparando entre los grupos, dos a dos, a través de la prueba U de Man-Whitney, se hallan diferencias entre observadores y víctimas o agresores, pero no aparecen diferencias significativas en la comparación



entre agresores y víctimas, como puede verse en las tablas 20 (rangos promedio de observadores y víctimas), 21 (resultados prueba Mann-Whitney observadores-víctimas), 22 (rangos promedio para observadores-agresores) y 23 (resultados Mann-Whitney para observadores-agresores).

Tabla 20 Rangos para observadores y víctimas en escalas de bienestar

	Experiencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Bienestar Subjetivo	Observador	235	154,10	36213,00
	Víctima	46	74,09	3408,00
Bienestar Centro	Observador	234	147,36	34482,50
	Víctima	46	105,60	4857,50
Bienestar Compañeros	Observador	234	156,85	36704,00
	Víctima	46	57,30	2636,00
Bienestar Notas	Observador	234	149,53	34989,50
	Víctima	46	94,58	4350,50

Tabla 21 Resultados prueba M-W para observadores y víctimas en escalas de bienestar

	Bienestar	Bienestar Centro	Bienestar Compañeros	Bienestar Notas
U de Mann-Whitney	2327,000***	3776,500***	1555,000***	3269,500***
W de Wilcoxon	3408,000	4857,500	2636,000	4350,500
Z	-6,283	-3,315	-7,781	-4,274
Sig.	,000	,001	,000	,000

\* p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0,001

En la Tabla 21 se concreta la existencia de diferencias muy significativas en las escalas de bienestar, mostrando que los observadores presentan índices claramente más favorables que las víctimas en el bienestar subjetivo, con los compañeros, con el centro y con las notas.

Tabla 22 Rangos para observadores y agresores en escalas de bienestar

	Experiencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Bienestar Subjetivo	Observador	235	127,29	29912,00
	Agresor	13	74,15	964,00
Bienestar Centro	Observador	234	127,64	29868,00
	Agresor	13	58,46	760,00
Bienestar Compañeros	Observador	234	128,50	30070,00
	Agresor	13	42,92	558,00
Bienestar Notas	Observador	234	127,31	29789,50
	Agresor	13	64,50	838,50

Tabla 23 Resultados prueba M-W para observadores y agresores en escalas de bienestar

	Bienestar	Bienestar centro	Bienestar compañeros	Bienestar notas
U de Mann-Whitney	873,000**	669,000***	467,000***	747,500**
W de Wilcoxon	964,000	760,000	558,000	838,500
Z	-2,693	-3,534	-4,320	-3,143
Sig.	,007	,000	,000	,002

\* p<0,05, \*\*p<0,01,\*\*\*p<0,001

En la Tabla 23 se puede apreciar que las diferencias de observadores y agresores también son significativas en las cuatro escalas de bienestar analizadas.

Así, se concluye que se dan diferencias estadísticamente significativas entre observadores y víctimas, por un lado, indicando que los índices de bienestar son peores en los participantes que se han etiquetado como víctimas. De igual modo sucede con la comparación entre observadores y agresores, mostrando que estos últimos también presentan peores percepciones de bienestar personal, con compañeros, con el centro y con sus calificaciones escolares.

Por último, al comparar agresores y víctimas, no se hallan resultados significativos, por lo que no se recogen las tablas de resultados; esto parece indicar que ambos grupos comparten peores índices generales de bienestar que los observadores.

#### 8.3.4.2. Actitudes cognitivas y actitudes afectivas

A continuación, se estudian las posibles diferencias, por grupos de experiencia, respecto a las actitudes cognitivas (control acoso, decisión acoso, depende de mí, depende situación) y afectivas (negativa/positiva, desfavorable/favorable, desagradable/agradable, aburrida/divertida), a través de la prueba Kruskal-Wallis.

Tabla 24 Estadísticos en actitudes cognitivas por grupos de experiencia

Experiencia		Control acoso	Decisión acoso	Depende de mí	Depende situación
Observador N=234	M	4,94	5,03	5,08	3,85
	DT	2,37	2,46	2,425	2,42
Víctima N=46	M	4,52	5,46	5,43	4,61
	DT	2,37	2,07	2,040	2,23
Agresor N=12	M	5,42	6,08	5,08	4,58
	DT	1,62	1,24	1,676	1,97

Tabla 25 Estadísticos en actitudes afectivas por grupos de experiencia

Experiencia	Negativa o positiva	Desfavorable o favorable	Desagradable o agradable	Aburrida o divertida
Observador N=230	1,59	1,63	1,51	1,93
	1,30	1,23	1,24	1,47
Víctima N=45	1,78	1,80	1,73	1,93
	1,20	1,27	1,37	1,54
Agresor N=12	2,92	2,58	3,17	3,08
	2,27	1,83	2,21	1,97

Tabla 26 Rangos promedio en actitudes cognitivas y afectivas de observadores y víctimas

Actitud	Experiencia	N	Rango promedio
Control acoso	Observador	234	148,55
	Víctima	46	133,38
	Agresor	12	156,83
Decisión acoso	Observador	234	144,25
	Víctima	46	152,02
	Agresor	12	169,17
Depende de mí	Observador	234	145,93
	Víctima	46	152,74
	Agresor	12	133,67
Depende situación	Observador	234	141,26
	Víctima	46	168,15
	Agresor	12	165,71
Actitud negativa o positiva	Observador	229	138,64
	Víctima	45	154,94
	Agresor	12	193,25
Desfavorable o favorable	Observador	230	139,69
	Víctima	45	152,56
	Agresor	12	194,58
Desagradable o agradable	Observador	230	138,78
	Víctima	45	152,93
	Agresor	12	210,58
Aburrida o divertida	Observador	230	142,35
	Víctima	45	139,19
	Agresor	12	193,58

En la Tabla 24 se representan las medias de actitudes cognitivas y, en la Tabla 25, las afectivas; se muestran en la Tabla 26 los rangos promedios en el conjunto de actitudes estudiadas para los tres grupos de experiencia. En la Tabla 27 aparecen los resultados de la prueba Kruskal-Wallis para las

actitudes cognitivas y en la Tabla 28 para las actitudes afectivas. Como puede desprenderse, mientras que, respecto a las actitudes más cognitivas, no aparecen diferencias significativas entre los grupos, en lo que a las actitudes más emocionales o afectivas se refiere, se dan diferencias en todos los casos, por lo que se analizará esto, a través de las comparaciones de dos en dos, utilizando la prueba Mann-Whitney, para detectar qué grupos se diferencian.

*Tabla 27 Resultados K-W en actitudes cognitivas por grupos de experiencia*

	Control acoso	Decisión acoso	Depende de mí	Depende situación
Chi-cuadrado	1,585 (NS)	1,434 (NS)	,634 (NS)	4,773 (NS)
Gl	2	2	2	2
Sig..	,453	,488	,728	,092

NS = No Significativo

*Tabla 28 Resultados K-W en actitudes afectivas por grupos de experiencia*

	Negativa o positiva	Desfavorable o favorable	Desagradable o agradable	Aburrida o divertida
Chi-cuadrado	9,848**	8,134*	15,989***	5,798*
Gl	2	2	2	2
Sig.	,007	,017	,000	,050

\* p<0,05; \*\*p<0,01;\*\*\*p<0,001

Cuando se comparan los resultados de observadores y víctimas, en contra de lo esperado, no aparecen diferencias significativas en las actitudes afectivas, pero al comparar observadores y agresores, sí aparecen resultados significativos.

A continuación, en la Tabla 29, aparecen los rangos promedios para los grupos observadores y agresores en actitudes afectivas, y en la Tabla 30 los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, indicando diferencias significativas en la emocionalidad hacia las situaciones de acoso escolar, de modo que los agresores responden con actitudes que son más positivas, favorables, agradables y divertidas, cuando se ven involucrados en hostigamientos hacia otros compañeros.

Tabla 29 Rangos promedio actitudes afectivas de observadores y agresores

Actitud	Experiencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Negativa o positiva	Observador	229	118,73	27189,50
	Agresor	12	164,29	1971,50
Desfavorable o favorable	Observador	230	119,20	27415,00
	Agresor	12	165,67	1988,00
Desagradable o agradable	Observador	230	118,52	27258,50
	Agresor	12	178,71	2144,50
Aburrida o divertida	Observador	230	119,33	27446,50
	Agresor	12	163,04	1956,50

Tabla 30 Resultados U de M-W en actitudes afectivas entre observadores y agresores

Actitud	Negativa o positiva	Desfavorable o favorable	Desagradable o agradable	Aburrida o divertida
U de Mann-Whitney	854,500	850,000	693,500	881,500
W de Wilcoxon	27189,500	27415,000	27258,500	27446,500
Z	-2,892	-2,742	-3,907	-2,374
Sig.	,004	,006	,000	,018

\* p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

Al comparar víctimas y agresores (en la Tabla 31 se recogen los rangos promedios y en la Tabla 32 los resultados de la prueba), observándose que sólo aparecen diferencias significativas en las actitudes relacionadas con la identificación, por parte de los agresores, como situaciones más agradables y divertidas.

Tabla 31 Rangos promedio actitudes afectivas de víctimas y agresores

Actitud	Experiencia	N	Rango promedio	Suma de rangos
Negativa o positiva	Víctima	45	27,28	1227,50
	Agresor	12	35,46	425,50
Desfavorable o favorable	Víctima	45	27,29	1228,00
	Agresor	12	35,42	425,00
Desagradable o agradable	Víctima	45	26,50	1192,50
	Agresor	12	38,38	460,50
Aburrida o divertida	Víctima	45	26,86	1208,50
	Agresor	12	37,04	444,50

Tabla 32 Resultados U de M-W Actitudes Afectivas de víctimas y agresores

Actitud	Negativa o positiva	Desfavorable o favorable	Desagradable o agradable	Aburrida o divertida
U Mann-Whitney	192,500 (NS)	193,000 (NS)	157,500*	173,500*
W Wilcoxon	1227,500	1228,000	1192,500	1208,500
Z	-1,714	-1,671	-2,517	-2,109
Sig.	,087	,095	,012	,035

NS = No Sig. \* p<0,05; \*\*p<0,01;\*\*\*p<0,001

### Procesos atribucionales

El análisis de los porcentajes de respuestas dadas por observadores, víctimas y agresores, para explicar las situaciones de acoso escolar se plasman en las siguientes tablas. Se han realizado análisis de Chi cuadrado para constatar si, a la hora de explicar las causas del acoso escolar, se dan diferencias significativas entre los participantes en función de la experiencia vivida.

Los resultados de la prueba chi cuadrado no constatan diferencias en función de la experiencia del participante, aunque, sin llegar a suponer una diferencia estadísticamente significativa, sí que se aprecian tendencias en la orientación de las atribuciones de las causas, cuando se explican atendiendo a tres posibles escenarios:

- a) Causas relacionadas con la víctima: (a1. Son diferentes, a2. Son más débiles y a3. Son más aplicados y obedientes). Estas explicaciones pueden considerarse en función de la categorización realizada por Weiner, entendiendo que a1 y a2 son causas internas, estables e incontrolables, como puede ser la raza, aspecto físico, etc., mientras que a3 sería una explicación más relacionada con la conducta manifiesta, por tanto, más externa, inestable e incontrolable.
- b) Causas relacionadas con el agresor: (b1. Son más fuertes, b2. Tienen más problemas y b3. Han tenido mala educación). Aquí la opción b1 se corresponde con una causa interna, estable e incontrolable; la opción b2 alude más a un motivo externo, inestable y no demasiado controlable; y la opción b3 alude a una causa externa, estable e incontrolable.

- c) Causas relacionadas con la situación: (c1. Vengarse, c2. Malentendidos, c3. Bromas). En estas opciones se trata de incidir en causas externas, inestables e incontrolables

En la Tabla 33 se registran las respuestas de observadores, víctimas y agresores en el contexto de características de la víctima. Como puede verse, observadores y víctimas presentan porcentajes similares a la hora de responder sobre las características de la víctima con diferente o más débil, pero, por el contrario, en los agresores se invierte esta tendencia, apuntando más a las características de debilidad que a sus posibles diferencias.

*Tabla 33 Atribuciones por grupo de experiencia en función de las características de la víctima*

Experiencia		Aspectos de la víctima			Total
		Son diferentes	Más débiles	Aplicados y obedientes	
Observador	Recuento	138	86	16	240
	% experiencia	57,5%	35,8%	6,7%	100,0%
	Residuo	3,9	-3,7	-,2	
Víctima	Recuento	24	18	4	46
	% experiencia	52,2%	39,1%	8,7%	100,0%
	Residuo	-1,7	,8	,9	
Agresor	Recuento	4	7	0	11
	% experiencia	36,4%	63,6%	,0%	100,0%
	Residuo	-2,1	2,9	-,7	

En la Tabla 34 se reflejan los porcentajes de respuesta en función de las características del agresor. En este caso los observadores tienen más tendencia a señalar como causas relacionadas con el agresor el hecho de tener más problemas personales, mientras que las víctimas lo explican en igual porcentaje por atribuir a una causa interna, estable e incontrolable (ser más fuerte) y a una causa externa, inestable e incontrolable (tienen más problemas). Por último, la diferencia más llamativa se da en las respuestas de los agresores, quienes en mayor porcentaje aluden a la explicación de una mayor fortaleza física para entender esas situaciones.

Tabla 34 Atribuciones por grupo de experiencia en función características del agresor

Experiencia		Aspectos del agresor			Total
		Son más fuertes	Tienen más problemas	Mala educación	
Observador	Recuento	91	124	25	240
	% experiencia	37,9%	51,7%	10,4%	100,0%
	Residuo	-5,2	6,8	-1,7	
Víctima	Recuento	21	20	5	46
	% experiencia	45,7%	43,5%	10,9%	100,0%
	Residuo	2,6	-2,5	-,1	
Agresor	Recuento	7	1	3	11
	% experiencia	63,6%	9,1%	27,3%	100,0%
	Residuo	2,6	-4,4	1,8	
Total	Recuento	119	145	33	297
	% experiencia	40,1%	48,8%	11,1%	100,0%

En la Tabla 35 se desglosan las respuestas y porcentajes de las explicaciones debidas a la situación. En este caso, los observadores responden sobre todo a causas relacionadas con malentendidos y bromas, menos con vengarse porque les hayan hecho algo antes. Las víctimas, sin embargo, en un 50% responden a causas relacionadas con los posibles malentendidos, seguido de bromas que se van de las manos y menos por venganza. Por último, los participantes identificados como agresores responden por igual a causas relacionadas con malentendidos o bromas, y menos por vengarse. En las explicaciones situacionales aparece la mayor similitud en las respuestas sea cual sea la experiencia.

Tabla 35 Atribuciones por grupo de experiencia a características situacionales

Experiencia		Aspectos de la situación			Total
		Vengarse	Malentendidos	Bromas	
Observador	Recuento	41	99	99	239
	% de experiencia	17,2%	41,4%	41,4%	100,0%
	Residuo	-1,5	-2,9	4,4	
Víctima	Recuento	9	23	14	46
	% de experiencia	19,6%	50,0%	30,4%	100,0%
	Residuo	,8	3,4	-4,2	
Agresor	Recuento	3	5	5	13
	% de experiencia	23,1%	38,5%	38,5%	100,0%
	Residuo	,7	-,5	-,1	
Total	Recuento	53	127	118	298
	% de experiencia	17,8%	42,6%	39,6%	100,0%



Tomando en consideración las explicaciones globales de los tres grupos de experiencia se considera que las causas más plausibles para explicar estas situaciones están relacionadas con que las víctimas son más diferentes, los agresores tienen más problemas y en la situación surgen malentendidos. En estas explicaciones parece haber más similitud entre las respuestas de observadores y víctimas, que van en la misma dirección, mientras que, en las explicaciones de los agresores, se incide mucho más en la debilidad de las víctimas, la fortaleza de los agresores y en la situación reparten de manera similar las explicaciones atribuidas a malentendidos, bromas o vengarse por algo que le han hecho.

#### *Otras diferencias detectadas*

A través de la prueba Mann-Whitney se han comparado las variables estudiadas atendiendo a variables dicotómicas, encontrando algunas diferencias al comparar por “etapa”, “sexo” y “padres separados o no”.

Los resultados muestran algunas diferencias estadísticamente significativas, que a continuación se presentan. En primer lugar, respecto a la etapa, se han encontrado diferencias en bienestar subjetivo ( $p < 0,05$ ), bienestar con compañeros ( $p < 0,05$ ), bienestar con notas ( $p < 0,001$ ), Ajuste Escolar ( $p < 0,001$ ), Balanza de Afectos ( $p < 0,001$ ), Afecto Positivo ( $p < 0,001$ ), Afecto Negativo ( $p < 0,05$ ), no hallándose diferencias significativas en el resto de los análisis. Estos resultados marcan peores índices de bienestar (personal, con compañeros y con las notas) en secundaria, respecto a primaria, también peor ajuste escolar y peor balanza de afectos, más negativa. En cuanto al bienestar, ya las investigaciones han encontrado repetidamente que se produce cierto descenso del bienestar en la adolescencia (Casas et al., 2007), como aquí se ha hallado. No obstante, en conjunto, se da una tendencia a responder de manera elevada en esta escala, lo que llevado al caso de los adolescentes podría interpretarse no como un decaimiento de los índices de bienestar, sino una mejor valoración, más realista, respecto a edades más infantiles.

Aunque el bienestar subjetivo se ha mostrado estable a lo largo de la vida, sin embargo, en el caso de la población entre 12 y 16 años, se ha observado repetidamente a través de la investigación

acumulada, que se da una disminución de la puntuación en las poblaciones estudiadas, aspecto evolutivo que debe tenerse en cuenta en el estudio que nos ocupa, para no llevar a errores de interpretación de los posibles resultados.

Respecto al sexo, aparecen diferencias significativas, con mejor ajuste escolar ( $p < .01$ ) en el caso de las chicas, aunque también una mayor ocultación ( $p < .05$ ); en el cuestionario de acoso escolar sólo se aprecia una diferencia en el ítem CRECI4 "Sufrir conductas de acoso por el móvil" ( $p < .01$ ), más indicado entre las chicas. En actitudes afectivas hacia situaciones de acoso escolar, como desagradable/agradable ( $p < .01$ ) y aburrida/divertida ( $p < .05$ ), que es mayor entre los chicos, señalando que ellos parecen aceptar más, e incluso divertirse, con estas situaciones.

Al considerar como variable control si los padres están separados o no, se obtienen resultados que apuntan a que, los participantes con padres separados presentan peor ajuste escolar ( $p < .001$ ), peor ajuste familiar ( $p < .05$ ), balanza de afectos más negativa ( $p < .05$ ) y una mayor auto-ocultación ( $p < .05$ ). Además, también se diferencian en las escalas de bienestar, con peores índices en participantes con padres separados en bienestar subjetivo ( $p < .001$ ), bienestar con centro ( $p < .05$ ), bienestar con compañeros ( $p < .05$ ) y bienestar con notas ( $p < .001$ ).

Aunque aparece significatividad estadística, estas diferencias son muy ligeras, no obstante, ya que se trata de puntuaciones altas en ambos casos, es decir, hay puntuaciones algo más bajas cuando se trata de padres separados, pero no significa que no sean puntuaciones saludables.

### La Jerarquía Estructural de Aula (JEA)

Para su cálculo se ha partido de la nominación entre iguales (elección de un máximo de tres preferidos y tres rechazados), explicando, además, el motivo para su elección o rechazo. Las nominaciones obtenidas se ordenan, identificando los nombres de los nominados en cada aula, restando luego votos preferidos y rechazados, y obteniendo una puntuación para cada individuo nominado de la clase, lo que se denomina el impacto social (esto es lo que en la técnica del sociograma suele utilizarse para identificar y etiquetar al alumnado como preferido, rechazado, excluido); luego se puede calcular la varianza de dichas puntuaciones de impacto, con lo que se obtiene un índice único

para cada clase, esta varianza del impacto es el denominado índice de jerarquía estructural del aula (JEA), utilizado en esta investigación.

### *Explicaciones de las nominaciones entre iguales*

En lo que respecta a las nominaciones, los participantes han explicado tanto sus preferencias como sus rechazos. A continuación, se expresan gráficamente las justificaciones aportadas para elegir a compañeros. Se han reformulado las palabras escritas para obtener un número razonable de categorías, que puedan ser representadas. Cuando las explicaciones se han basado en relaciones amistosas se etiqueta como “amistad”, procurando atenerse a la literalidad de lo expresado. Algunas categorías se han mantenido, por interés para la investigación, aunque hubiese pocos casos, como por ejemplo, cuando explican los rechazos y mencionan ser maltratados por el compañero que nominan, lo que se etiqueta como “me tratan mal”; si mencionan ser acosados se deja la etiqueta literal “me acosan”; sin embargo, cuando explican de diferentes maneras conceptos referidos, por ejemplo, al apoyo recibido por los compañeros que nominan, se engloban bajo la etiqueta “me ayudan”. Se han tenido en cuenta los datos totales, obtenidos del cuestionario pre y post intervención. Cuando se compararon las explicaciones antes y después no se hallaron diferencias significativas. Como puede apreciarse en las Figuras 2 y 3, a la hora de explicar sus preferencias, priman los aspectos relacionados con la atribución, al nominado, de simpatía o semejanzas de carácter, englobándose bajo la etiqueta “me caen bien”; seguido de descripciones asociadas a la etiqueta “amistad”; en tercer lugar, explicaciones acerca del apoyo recibido, “me ayudan”. Sólo un 6% deja en blanco al apartado de explicación de sus elecciones.

Sin embargo, el apartado de rechazos es dejado en blanco por un 28% de los participantes, apreciándose, además, una tendencia bastante generalizada a citar menos de tres nombres e incrementándose, en el cuestionario final, el número de participantes que no cita a nadie. Sobre los motivos para el rechazo, cuando lo explican, un 34% se centra en la descripción de características del otro como alguien que no le gusta, lo que se etiqueta como “me caen mal”.

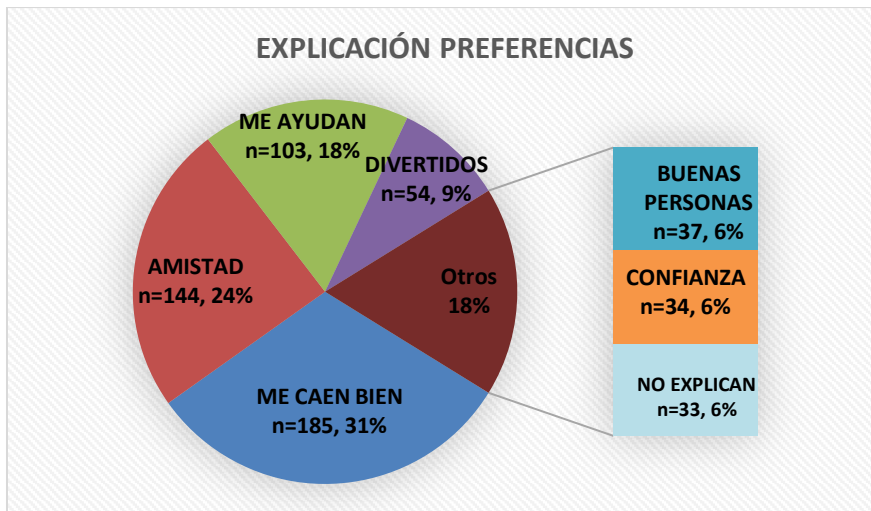


Figura 2 Porcentajes de explicaciones sobre preferencias

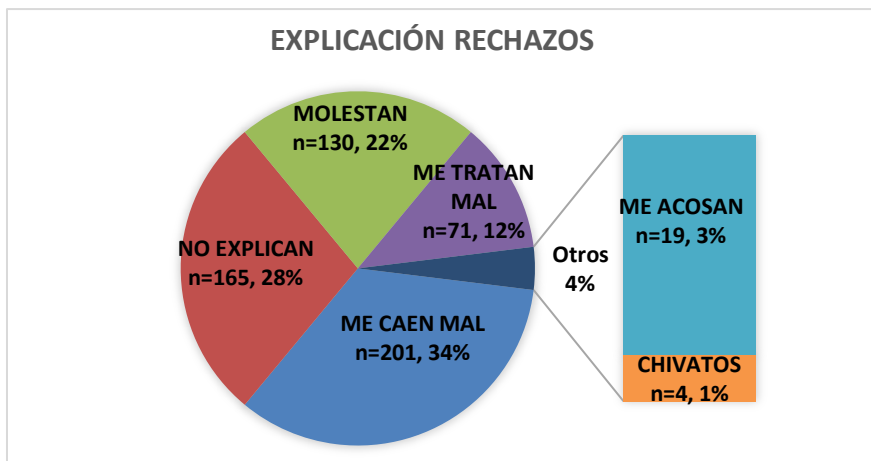


Figura 3 Porcentajes de explicaciones de los rechazos

Aparece un 15% que engloba las etiquetas “me tratan mal” y “me acosan”, que puede atribuirse a quienes se identificaron como víctimas, siendo un porcentaje análogo al encontrado al contabilizar a quienes informan de sufrir situaciones de hostigamiento; entre ellos, un 3% señala literalmente “me acosan”, lo que se corresponde con el reducido número de participantes que puntuaron más alto en la escala, en el cuestionario de acoso, en el ítem 3, referido a estar sufriendo siempre tales situaciones en su día a día, en el centro escolar.

### *JEA y victimización en el aula*

Una vez obtenido este índice jerárquico se ha calculado si, como se planteó inicialmente como hipótesis, existe una diferencia estructural entre primaria y secundaria, por un lado, así como, por

otro, si una mayor JEA está relacionada con la presencia de más situaciones de acoso (representada por el número de participantes que se identifican con la etiqueta de víctima por aula).

Tabla 36 Índice JEA por centro y aula y su relación con la frecuencia de víctimas

Etapa	Centro	Aula	Índice	Nº de víctimas
Primaria	CEIP AJEI	6º A	22,99	5
		6º B	8,32	3
		6º C	10,36	3
	CEIP PLAYA HONDA	6º A	4,92	0
		6º B	1,81	1
		6º C	19,99	4
	CEIP TÍAS	6º A	7,62	2
		6º B	8,59	3
		6º C	8,26	2
Secundaria	IES PLAYA HONDA	1º A	19,94	7
		1º B	15,63	6
		1º C	4,59	3
	IES CÉSAR MANRIQUE	1º A	4,13	1
		1º B	8,88	2
		1º C	10,12	4

$r=.83; p<.01$

Tal y como se puede observar en la Tabla 36, una correlación de .83 ( $p<.01$ ) parece indicar que sí existe una clara relación entre la estructura de relaciones del aula (JEA) y la presencia de situaciones de *bullying*, hallándose que a mayor JEA más presencia de víctimas en el aula. No se ha constatado, sin embargo, en la muestra analizada, una diferencia constatable entre la jerarquía en primaria y secundaria. De igual modo, se dan correlaciones altas con el cuestionario de acoso escolar, encontrando que a mayor JEA en un aula se halla que el alumnado ha señalado más presencia de situaciones de acoso escolar.

### JEA (alta vs baja) y variables psicosociales

En primer lugar, tras revisar el número de participantes que se identifican como víctimas en cada aula, se analizaron las respuestas a las nominaciones y rechazos en cada grupo (debían señalar tres preferencias y tres rechazos entre los compañeros de clase). Para obtener el índice de jerarquía estructural del aula (JEA) se restan nominaciones y rechazos recibidos por cada participante nominado y se halla la desviación típica de la distribución. Cuanto mayor sea la varianza más JEA y viceversa. El

índice JEA nos informa acerca de cómo se han repartido las nominaciones y rechazos. Una elevada JEA describe que, en ese grupo, las nominaciones han estado muy poco repartidas, son pocos los que reciben muchas nominaciones (tanto preferencias como rechazos). Una baja JEA señala que las preferencias y/o rechazos se hallan muy repartidas entre los miembros del grupo.

De cara a constatar la relación con el número de víctimas se ha realizado un análisis correlacional, obteniendo una elevada relación ( $r=.83$ ;  $p<.01$ ), entre ser una clase con un índice jerárquico alto y el mayor número de víctimas señaladas en dicha clase (véase Tabla 37).

*Tabla 37 Clasificación de las aulas según el índice JEA (alta vs baja)*

Baja JEA	Víctimas	Alta JEA	víctimas
1,81	1	22,99	5
4,13	1	19,99	4
4,59	3	19,94	7
4,92	0	15,63	6
7,62	2	10,56	3
8,26	2	10,52	4
8,59	3		
8,32	3		
8,88	2		
N=17		N=29	

Para explorar mejor las posibles diferencias en las variables psicosociales estudiadas, entre aulas con diferente JEA, se ha dividido la muestra en dos amplios grupos, aulas con elevado JEA y aulas con Bajo JEA, quedando como figura en la siguiente tabla, siendo la media ( $M_{JEA}=10,32$ ) el punto de corte para incluir las diferentes aulas en cada una de las dos categorías.

Una vez realizada esta distribución en dos grandes grupos, se realizaron pruebas estadísticas para constatar posibles diferencias acordes con la distinta estructura relacional en cada grupo. Los resultados se describen a continuación.

#### *Respuestas al cuestionario de acoso escolar y JEA*

En primer lugar, con respecto al cuestionario sobre la incidencia del acoso escolar, la escala está compuesta por seis ítems, con rango de respuesta tipo Likert, de cuatro puntos (nunca, a veces, a menudo, siempre).

Las conductas que se registran son: me ignoran, pasan de mí o hacen el vacío, no me dejan participar, me insultan, me ponen motes ofensivos, me esconden, rompen o roban cosas, me pegan, amenazan para meter miedo, me acosan sexualmente, me obligan a hacer cosas. Cada ítem recoge información desde una diferente perspectiva del participante, como sigue:

CRECI1.- Grado en que observo situaciones de acoso en el aula

CRECI2.- Grado en que observo situaciones de acoso a través del móvil o redes sociales

CRECI3.-Grado en que sufro las situaciones de acoso escolar en el aula

CRECI4.- Grado en que sufro las situaciones de acoso escolar por móvil y redes sociales

CRECI5.-Grado en que ejerzo acoso escolar a otro/s en el aula

CRECI6.- Grado en que ejerzo acoso escolar por móvil y en redes sociales

Tabla 38 JEA y Respuestas al cuestionario de acoso escolar

JEA		CRECI1	CRECI2	CRECI3	CRECI4	CRECI5	CRECI6
BAJA	M	1,86	1,36	1,48	1,08	1,19	1,07
	N	166	166	166	166	166	166
	DT	,818	,605	,728	,300	,421	,249
ALTA	M	2,17	1,58	1,71	1,19	1,47	1,05
	N	133	133	133	133	133	133
	DT	,812	,771	,884	,495	,572	,224

Las puntuaciones en cada ítem se recogen en la Tabla 38, realizando, a continuación, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (véase Tabla 39).

Tabla 39 Diferencias en las respuestas a la prueba de acoso escolar en función JEA

	CRECI1	CRECI2	CRECI3	CRECI4	CRECI5	CRECI6
U de Mann-Whitney	8666,500	9425,500	9612,000	10227,000	8139,000	10888,500
W de Wilcoxon	22527,500	23286,500	23473,000	24088,000	22000,000	19799,500
Z	-3,430	-2,565	-2,194	-2,012	-4,940	-,492
Sig.	,001	,010	,028	,044	,000	,623

Dado que las varianzas no se muestran homogéneas se realiza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, detectando diferencias en todos los ítems del cuestionario de acoso escolar, excepto el ítem 6. Así, se concreta que los participantes en aulas con elevada jerarquía perciben una mayor observación de situaciones de *bullying*, tanto presencial como a través del *ciberbullying*, así mismo

sufren más como víctimas de las situaciones de acoso, tanto presencialmente en las clases como a través de la tecnología. También reconocen que participan más como agresores, aunque no se aprecia diferencia en función de la jerarquía cuando esto sucede a través de la tecnología.

Parece hallarse cierta evidencia de que las aulas con alta JEA son más propensas a situaciones de agresividad y violencia entre compañeros, que pueden acabar siendo consignadas como acoso escolar, al focalizarse repetidamente en algún alumno en concreto.

### *Ajuste escolar y JEA*

En primer lugar, en la Tabla 40, se analizan todos los ítems de la escala de ajuste escolar y a continuación, se registran solo los cuatro ítems que han obtenido diferencias significativas entre ambos grupos (Tabla 41), mostrando que, en las aulas con más elevada JEA, el alumnado es menos proclive a pensar que continuará con estudios universitarios, así como muestra más insatisfacción con sus calificaciones escolares. También se verifica, en estas aulas, un mayor malestar con el profesorado y compañeros de clase. En el resto de los ítems no se registran diferencias.

*Tabla 40 Descriptivos por Ítem de ajuste escolar (EBAE) en función JEA*

JEA		1. Buen estudiante	2. Disfruto tareas	3. Iré al bachiller	4. Iré a la universidad	5. Buenas notas
Baja	M	4,80	3,83	5,43	5,21	4,59
N=163	DT	1,095	1,592	1,042	1,380	1,257
Alta	M	4,67	3,78	5,41	4,87	4,20
N=133	DT	1,153	1,534	1,115	1,588	1,438
		6. Mal con compañeros	7. Mal con profesores	8. Siento rechazo	9. Me hacen burlas	10. Escuela es aburrida
Baja	M	1,70	1,27	1,42	1,56	2,79
	DT	1,162	,797	,953	1,150	1,667
Alta	M	2,26	1,80	1,70	1,82	2,73
	DT	1,600	1,330	1,343	1,471	1,638



Tabla 41 Preguntas de EBAE con diferencias significativas según el índice JEA

	4.Iré universidad	5.Buenas notas	6.Mal compañeros	7.Mal profesores
U de Mann-Whitney	9312,500	9100,000	8594,000	8357,000
W de Wilcoxon	18223,500	18011,000	21635,000	21398,000
Z	-2,180	-2,285	-3,151	-4,342
Sig.	,029	,022	,002	,000

Además, en conjunto, dadas estas diferencias en algunos ítems, se verifica que el ajuste escolar (EBAE) es mejor en aulas con baja JEA, siendo significativa la diferencia a través de la prueba U de Man-Whitney ( $U_{EBAE}=8617,000$ ,  $p=.005$ ), con una clara la diferencia de medias (Tabla 42) de más de dos puntos.

Tabla 42 Medias y Rangos de la EBAE en Función JEA

	JEA	N	M	DT	Rango promedio	Suma de rangos
EBAE	Baja	161	15,186	36,237	119	159,48
	Alta	132	12,621	27,390	45	131,78

Se quiere ha comprobado también si esta diferencia estadística puede suponer un tamaño de efecto para tener en cuenta en el ajuste escolar. Para ello se calcula la  $g$  de Hedges, obteniendo un valor  $g=.38$ , lo que se considera un efecto pequeño acercándose a moderado.

#### Auto-ocultación y JEA

Respecto a la ocultación a los demás de información sobre uno mismo, considerada angustiosa, se reseña en la Tabla 43 el resultado para cada ítem según la jerarquía.

Tabla 43 Estadísticos por ítem de la EAO en Función del Índice JEA

JEA		1.Oculto padres	2.Oculto amigos	3.Oculto mí mismo	4.Oculto angustia	5.Guardo para mí
Baja	M	1,93	1,69	2,91	2,13	2,21
	N	160	160	160	160	160
	DT	1,421	1,313	1,619	1,377	1,419
Alta	M	2,27	1,83	3,18	2,47	2,65
	N	131	131	131	131	131
	DT	1,508	1,254	1,578	1,556	1,549
JEA		6.Miedo a contar	7.Pondría en contra	8.Mentiría antes contar	9.Secretos incómodos	10.Pienso negativo de mi
Baja	M	2,05	2,54	2,34	1,87	1,73
	N	160	160	160	160	160
	DT	1,312	1,458	1,594	1,323	1,175
Alta	Mt	2,53	2,62	2,60	2,23	2,55
	N	131	131	131	132	132
	DT	1,526	1,619	1,672	1,546	1,627

Tabla 44 Prueba U de M-W en preguntas de auto-ocultación según JEA

	1.Oculto padres	5.Guardo para mí	6.Miedo a contar	9.Secretos incómodos	10.Pienso negativo de mi
U de M-W	8965,000	8781,000	8624,500	9244,000	7508,000
W Wilcoxon	21845,000	21661,000	21504,500	22124,000	20388,000
Z	-2,364	-2,494	-2,746	-2,032	-4,660
Sig.	,018	,013	,006	,042	,000

Dadas varianzas no homogéneas, se ha recurrido de nuevo a la prueba U de Mann-Whitney, obteniéndose diferencias significativas en los ítems que se plasman en la Tabla 44.

En la mitad de los ítems de la escala de ocultación hay diferencias entre ambos grupos, en concreto, en aulas con una mayor JEA, se da una mayor ocultación de pensamientos angustiosos y se guardan más secretos a los padres, se da una mayor tendencia a guardar esos pensamientos para uno mismo, existe mayor miedo a contarlo por las posibles consecuencias y existe una mayor sensación de incomodidad por albergar esos pensamientos.

Tabla 45 Rangos en escalas de auto-ocultación según el Índice JEA

	JEA	N	M	DT	Rango promedio	Suma de rangos
EAO	Baja	160	21,3875	8,08834	134,59	21534,50
	Alta	131	24,8397	10,52383	159,94	20951,50

Viendo la auto-ocultación en conjunto, en la Tabla 45, aparecen los rangos según alta o baja JEA, a través de la U de Mann-Whitney ( $U_{EAO}=8654,500$ ,  $p=.011$ ), se constata que se da más ocultación en aulas con elevada JEA ( $M_{ALTAJEA}=24,84$ ), frente a las aulas con baja JEA ( $M_{BAJOJEA}=21,39$ ), como cabía esperarse.

De cara a constatar si estas diferencias estadísticas, entre aulas con alto y bajo índice de jerarquía, pueden implicar algún tamaño del efecto importante, se recurre de nuevo calcular mediante la prueba de Hedges, su alcance. El resultado es  $g=.30$ , lo que supone que no es un gran efecto sobre los resultados en las diferencias de medias entre los dos tipos de aulas. No obstante, hay cierto efecto, que puede explicarse según la jerarquía estructural del aula.

#### Balanza de afectos y JEA

Al analizar los ítems, no se observan diferencias significativas entre ambos grupos en el afecto positivo (AP), apareciendo únicamente en dos ítems del afecto negativo (AN), señalando que, en las aulas con mayor JEA, aparecen diferencias significativas en el ítem “molesto” y en el ítem “hostil”, de modo que puede concluirse que en dichos grupos hay una percepción más acentuada de sentir molestias y hostilidad, en el ambiente del aula, con mayor frecuencia. Viendo ambos afectos, por separado y en conjunto, se presenta en las tablas siguientes el resultado.

Tabla 46 Estadísticos en balanza de afectos, AP y AN en función del Índice JEA

JEA		AP	AN	BALAFECT
Menor	Media	17,8375	10,0127	7,8101
	N	160	158	158
	DT	3,58524	3,52423	5,51218
Mayor	Media	17,2727	10,8864	6,3864
	N	132	132	132
	DT	3,51244	3,74094	5,49760

Tabla 47 Prueba t para la balanza de afectos, AP y AN según JEA

Prueba t	F	Sig.	t	gl	Sig.
AP	,316	,574	1,352	290	,177
AN	1,072	,301	-2,044	288	,042
BALAFECT	,000	,989	2,193	288	,029

Como se puede apreciar, en la Tabla 46 se recogen las medias y DT y, a través de la prueba t para muestras independientes (Tabla 47), se encuentran diferencias significativas, constatando que, en aulas con mayor JEA, el alumnado presenta una mayor intensidad de afecto negativo ( $p=.042$ ), lo que se traduce también en una peor balanza de afectos global ( $p=.029$ ). Considerando la balanza de afectos, de cara a comprobar el tamaño del efecto, dado que se ha realizado una prueba t, se recurre a la d de Cohen, obteniendo que  $d=.25$ , lo que se considera un efecto bastante pequeño.

Como se ha reflejado en la introducción, el afecto negativo se relaciona más a menudo con reacciones de ira, culpa, disgusto, nerviosismo y miedo. El panorama puede corresponder con la existencia de mayor estrés psicosocial en los ambientes con elevada JEA. En la línea de investigación de Sandín et al. (1999), donde señalan la relación de estas escalas con medidas de ansiedad y depresión, se matiza que, si bien tanto el AP como el AN se relacionan con la ansiedad, únicamente bajas puntuaciones en la escala de AP se relacionan con depresión. Se podría apuntar, a la luz de los resultados, que las aulas que presentan alta jerarquía constituyen ambientes menos saludables, donde la tensión interpersonal es muy viva y donde imperan niveles de estrés más elevados que en las aulas con baja JEA. Evidentemente, cuando se añade a este clima una situación de hostigamiento hacia alguien concreto, es muy posible que también se vea mermada la escala positiva (AP), como en otra parte se describe.

### *Bienestar y JEA*

Cuando consideramos las cuestiones relacionadas con el bienestar subjetivo, con compañeros, las calificaciones y el centro, los análisis han debido realizarse mediante pruebas no

paramétricas, ya que la prueba de Levene indicó diferencias en las varianzas, llevando esta falta de homogeneidad a recurrir a estos procedimientos, como así ha sido con la prueba no paramétrica Z, de Kolmogorov-Smirnov, con la cual se obtienen diferencias entre las aulas con alta y baja JEA, en concreto, en el bienestar con los compañeros y con las notas escolares (Tabla 48).

Tabla 48 Prueba Z para escalas de bienestar según JEA

		Bienestar	Bienestar	Bienestar	Bienestar
			centro	compañeros	notas
Diferencias extremas	Absoluta	,142	,151	,165	,170
	Positiva	,034	,000	,075	,006
	Negativa	-,142	-,151	-,165	-,170
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,213	1,281	1,401	1,449
Sig.		,105	,075	,039	,030

Por tanto, parecen darse diferencias significativas en función de la jerarquía del aula, de modo que los índices en bienestar tienden a reducirse en las aulas con alta JEA, constatando que se reduce el bienestar con compañeros y con las notas, de forma solo tendencial con el centro, no siendo significativas en el caso del bienestar subjetivo.

### Actitudes y JEA

Como se ha detallado, se analizan dos tipos de actitudes en los participantes, unas de naturaleza más cognitiva, en relación con sus experiencias sobre *bullying* (control, toma de decisión, si depende de uno mismo y si depende de la situación), así como otras actitudes más emocionales o afectivas (positiva/negativa, favorable/desfavorable, aburrida/divertida y agradable/desagradable) hacia esas situaciones de acoso escolar (véase las tablas de la 49 a la 51).

Tabla 49 Medias en actitudes cognitivas según JEA

	JEA	N	Media	Desviación típica
Control acoso	Baja	161	4,84	2,539
	Alta	131	4,95	2,108
Decisión acoso	Baja	161	4,86	2,514
	Alta	131	5,47	2,157
Depende de mi	Baja	161	4,92	2,515
	Alta	131	5,40	2,085
Depende situación	Baja	161	3,79	2,438
	Alta	131	4,27	2,320

La prueba t para muestras independientes, no asumiendo varianzas iguales, desprende un resultado significativo en el ítem “yo tomo la decisión de ejercer acoso”,  $F=10,501$ ;  $t=-2,231$ ,  $p=.026$ ), no existiendo diferencias en el resto de las actitudes cognitivas. La media en este ítem es superior en las aulas con elevado JEA ( $M_{ALTAJEA}=5,47$ ), frente a las de baja JEA ( $M_{BAJAJEA}=4,86$ ), apuntando a que la propensión a tomar la decisión de iniciar conductas relacionadas con el acoso escolar es más probable en aulas con elevada jerarquía.

Respecto a las actitudes más emocionales, en los resultados de la prueba U de Mann-Whitney entre aulas con mayor y menor JEA, destacan las diferencias en actitud negativa/positiva y aburrida/divertida. Atendiendo a los rangos, se detecta una visión más positiva y divertida en aulas con mayor jerarquía, como algo acostumbrado en el día a día, que no parece afectar (ya que la posible angustia, por el hostigamiento, está muy acotada en unos pocos acosados). Esto no aparece, sin embargo, en aulas con un menor índice JEA.

Tabla 50 Rangos en actitudes afectivas hacia el bullying en función JEA

Actitud	JEA	N	Rango promedio	Suma de rangos
Negativa-positiva	Baja	156	135,94	21206,00
	Alta	130	152,58	19835,00
Desfavorable-favorable	Baja	157	137,50	21587,50
	Alta	130	151,85	19740,50
Desagradable-agradable	Baja	157	138,06	21676,00
	Alta	130	151,17	19652,00
Aburrida-divertida	Baja	157	135,13	21215,50
	Alta	130	154,71	20112,50

Tabla 51 Prueba U de Mann-Whitney en actitudes afectivas según JEA

Actitud	Negativa o positiva	Desfavorable o favorable	Desagradable o agradable	Aburrida o divertida
U de Mann-Whitney	8960,000	9184,500	9273,000	8812,500
W de Wilcoxon	21206,000	21587,500	21676,000	21215,500
Z	-2,172	-1,764	-1,760	-2,252
Sig.	,030	,078	,078	,024

### Diferencias pre-post y JEA

Los análisis anteriores se han realizado considerando la muestra inicial de participantes, quienes realizaron el primer cuestionario. Cuando se tiene en cuenta toda la muestra, de modo que se considera también la segunda medida, post intervención, al medir las variables, atendiendo a las diferencias entre aulas con alta y baja JEA, se mantienen las diferencias significativas en las variables de ajuste escolar, auto-ocultación y balanza de afectos, como puede verse en las tablas que aparecen a continuación (Tabla 52, Tabla 53 y Tabla 54).

Tabla 52 Estadísticos para EBAE, EAO y balanza de afectos según baja vs alta JEA

	JEA	N	M	DT
EBAE	Baja	324	14,89	6,81
	Alta	257	11,92	7,92
EAO	Baja	323	21,47	9,04
	Alta	257	24,31	10,46
BALAFECT	Baja	321	7,83	5,19
	Alta	257	6,46r	5,49

Tabla 53 Rangos promedios en EBAE, EAO y balanza de afectos según JEA

	JEA	N	Rango promedio	Suma de rangos
EBAE	Baja	324	319,64	103563,50
	Alta	257	254,89	65507,50
EAO	Baja	323	271,20	87597,50
	Alta	257	314,76	80892,50
BALAFECT	Baja	321	306,98	98540,00
	Alta	257	267,67	68791,00

Tabla 54 Prueba U de M-W para EBAE, EAO y balanza de afectos según JEA

	EBAE	EAO	BALAFECT
U de Mann-Whitney	32354,50	35271,50	35638,00
W de Wilcoxon	65507,50	87597,50	68791,00
Z	-4,623	-3,112	-2,817
Sig.	,000	,002	,005

a Variable de agrupación: JEA

Se puede entender la jerarquía del aula como un indicador que tiende a mantenerse a lo largo del curso, aunque las dinámicas interpersonales pueden evidentemente modificarse e ir variando, sobre todo cuando se planifican acciones educativas con tal objetivo.

## Discusión y conclusiones

En esta primera parte de la tesis se han utilizado los datos obtenidos del cuestionario inicial y, una vez se han realizado los análisis, consiguiendo resultados descriptivos, se han sometido a prueba las hipótesis planteadas, pudiendo extraer las siguientes conclusiones:

Hipótesis 1: Los alumnos que se identifican como víctimas de acoso escolar presentarán un mayor grado de auto-ocultación, menor ajuste escolar y familiar, menor bienestar (subjetivo, con compañeros, centro y notas), y balanza de afectos más negativa, en comparación con los alumnos que no tengan dicha experiencia.

Esta hipótesis se confirma completamente, ya que los resultados identifican una merma en estas variables, con detrimentos en las escalas de bienestar, ocultación, peor ajuste escolar y balanza de afectos más negativa. Además, se detecta que las diferencias permanecen entre observadores, por un lado, y víctimas y agresores, por otro. Esto implica que, quienes sufren y ejercen acoso comparten peores puntuaciones, en comparación con los observadores.

El ajuste familiar permanece muy alto en todos los grupos de experiencia y, aunque hay diferencias significativas en el caso de las víctimas, estas son muy leves ( $M_{\text{Observador}}=13,21$ ;  $M_{\text{Víctima}}=12,62$ ;  $M_{\text{Agresor}}=12,46$ ). De igual modo, las puntuaciones en bienestar tienden a ser muy altas, salvo en los casos de mayor victimización. Esto marca la diferencia y hace que, en conjunto, quienes sufren el hostigamiento presenten peores escalas de bienestar, por ejemplo, el bienestar subjetivo ( $M_{\text{Observador}}=8,68$ ;  $M_{\text{Víctima}}=6,91$ ;  $M_{\text{Agresor}}=7,38$ ).

H2: Una elevada jerarquía estructural del aula se corresponderá con una mayor victimización en dicho grupo, así como con unos peores indicadores generales en las variables psicosociales estudiadas.



Esta hipótesis, en sus dos partes, también ha podido ser constatada a través de los análisis, observando, en primer lugar, una fuerte correlación entre las aulas que ostentan elevada jerarquía y la mayor victimización en esos grupos (Tabla 19). Además, los indicadores de las variables psicosociales han tendido, de manera significativa, a ser peores en estas aulas, frente a las que presentan una menor JEA. Estas diferencias se confirman, mostrando un escenario, en las aulas con más elevada JEA, donde el alumnado tiende a presentar menor ajuste escolar, balanza de afectos más negativa, mayor auto-ocultación, menor bienestar con compañeros y con las calificaciones escolares y algunas actitudes más proclives a iniciar acciones de hostigamiento hacia otros.

H3: La jerarquía estructural será mayor en los cursos de sexto de primaria que en primero de secundaria, debido a la diferente organización didáctica del aula entre primaria y secundaria.

Esta hipótesis no ha podido ser constatada, no hallando diferencias en función de la etapa. Si bien es cierto que no se ha contado con un elevado número de aulas, así como por los cursos comparados, 6º de primaria y 1º ESO. También concurre la circunstancia local, es decir, al tratarse de un lugar relativamente pequeño, como es Lanzarote, se da más fácilmente la continuidad en el cambio de la etapa, de modo que gran parte del alumnado comparte muchos de los compañeros del curso anterior, pues la mayoría pasa de un mismo colegio a un mismo instituto. Respecto a los cursos, de cara a detectar posibles diferencias, sería más adecuado comparar, por ejemplo, 5º de primaria y 2º de la ESO.

H4: Los participantes etiquetados como víctimas presentarán diferencias observables, respecto a sus estilos atribucionales, en las situaciones de *bullying*, así como en las actitudes cognitivas, presentando menor control percibido, y afectivas, con mayor rechazo hacia dichas situaciones de hostigamiento vividas.

No se ha podido comprobar esta hipótesis, respecto a los estilos atribucionales, aunque sí aparecen ciertas tendencias de respuesta, en función del rol asumido en las situaciones de acoso escolar, no se decantan claramente de modo que no hay significatividad estadística. Al haber planteado las respuestas cerradas en el cuestionario, es posible que no se hayan podido recoger bien

las formas de atribución, por lo que, hacia el futuro, puede ser más interesante plantear otro tipo de preguntas, más abiertas, o recurrir a otras técnicas, como historietas o cuestionarios estandarizados, como el CIMEI (Avilés, 2002, 2006).

Tampoco se registran diferencias, por grupos de experiencia, en las actitudes cognitivas, aunque de se aprecian tendencias de respuestas; sí aparece, en cambio, significatividad en las actitudes más afectivas, detectando que tales diferencias se dan, particularmente, entre víctimas y agresores, quienes puntúan más alto al definir las situaciones de acoso como más agradables y divertidas.

Como conclusiones acerca de los resultados obtenidos, se puede concretar, en primer lugar, que aparece un 15,4% (n=46) de victimización, en los centros participantes. Esta cifra está en la horquilla de lo que viene siendo habitual encontrar en otras encuestas, históricamente. Como se vio al inicio, las estadísticas son muy volubles, encontrando en los estudios internacionales porcentajes cercanos, como un 10% (Olweus, 73), 18,2% (Rigby, 97), 15,4% (Almeida, 99). Al comparar con los estudios españoles revisados, la victimización es elevada en esta muestra, excepto al considerar el estudio de Piñuel y Oñate (2006) que asciende al 23,3%. Hay estudios difíciles de comparar, como es el caso de las encuestas del Defensor del Pueblo (2007), donde desglosa los indicadores de conducta, de modo que menciona un 27% de agresiones verbales, 8% de agresiones físicas. Abundan estudios españoles que recogen cifras muy bajas, hasta, por ejemplo, un 2,8% (Jiménez, 2007), un 5,7% (Avilés, 2002), 5,8% (Garaigordobil & Oñederra, 2007). Estas cifras se relacionan mejor con el porcentaje obtenido al considerar las respuestas al cuestionario de acoso escolar, quedando en 1,7% (n=5). Se puede considerar que los estudios no recogen, como tal, el grado de daño que hace el acoso, en el sentido en que no es lo mismo utilizar un apodo no deseado hacia un compañero que aplicar un repertorio de conductas de ensañamiento con él. Del mismo modo, dese el punto de vista del individuo, no es lo mismo que el mote sea especialmente hiriente (como el que puede ser dirigido hacia alguien para agredirle recurriendo a que tiene un hándicap o discapacidad o por su raza) o un mote gracioso, que puede ser molesto, pero no llega a causar un daño psicológico, aunque, de nuevo, no se puede estimar el grado hasta el cual, lo que hacemos a alguien, sea ofensivo o no, pues lo

importante es si participa en la dinámica motu proprio o es solo el objeto de ensañamiento. Lo que parece evidente es que, más allá del dato cuantitativo, existe un incremento, en el victimario, de grados de malestar, los cuales son, en gran medida, subjetivos, y ahí radica la importancia de cuidar en el día a día el fomento de comportamientos de respeto entre los iguales y vetar las faltas al mismo.

En segundo lugar, las relaciones entre las variables psicosociales y el acoso escolar, dibujadas por los resultados obtenidos, señalan un panorama bastante claro, donde, quienes se identifican como víctimas, ostentan peor bienestar subjetivo y con los compañeros, peor ajuste escolar, mayor auto-ocultación y balanza de afectos más negativa. En este sentido, es cierto que no se puede asegurar que todas estas características provengan de la experiencia de hostigamiento, pudiendo ser perfectamente posible que, previamente, ya posean algunas de ellas en determinado grado, y el inicio del hostigamiento haga que empeoren aún más. Lo cierto es que, frente a los etiquetados como observadores, las víctimas presentan un malestar psicológico evidente. Además, esto es gran en parte compartido con el grupo de los agresores, aunque los datos en este sentido son escasos, pues, en esta muestra, únicamente trece participantes se adjudicaron el rol de agresores, por lo que se requeriría de muestras más amplias para constatar esto a ciencia cierta.

Se ha podido comprobar que las tendencias de respuestas de los participantes son coherentes, encontrando correlaciones importantes entre algunas de las variables, como puede ser el caso de las escalas de bienestar, especialmente el bienestar subjetivo, que se relacionan significativa y positivamente con el ajuste o satisfacción familiar, con la balanza de afectos más positiva, correlacionando esta con el ajuste escolar, que a su vez mantiene relación, algo menos intensa, pero significativa, con el bienestar con los compañeros (figura 1). Por otra parte, el afecto negativo, la auto-ocultación y la victimización por *bullying* también correlacionan positiva y significativamente. Sin embargo, la auto-ocultación muestra relaciones negativas con el ajuste familiar, con el bienestar subjetivo y con los compañeros, y con la balanza de afectos.

Además, se ha podido evidenciar que, aquellas aulas donde aparece un elevado índice de jerarquía estructural (JEA), se incrementa la victimización por acoso escolar, mostrando también, un

detrimento de las variables psicosociales estudiadas, definiendo un panorama más proclive a que se den situaciones de hostigamiento, y que estas se enquisten generando acoso escolar, con la particularidad de ser posiblemente más perjudicial, pues aquel alumnado victimizado presenta menos recursos personales para poder afrontar estos ataques, se halla más solo y con más tendencia a ocultar lo que le pasa.

De este modo, podemos concluir, que la conjunción de un determinado ambiente relacional en la clase (alta JEA), unido a características previas de más vulnerabilidad social (falta de habilidades interpersonales, tendencia al aislamiento, TDAH, características físicas salientes, etc.), fomentan un escenario mucho más proclive para que se produzcan procesos de acoso escolar y que estos se hagan persistentes. Frente a esto, en las aulas con muy baja JEA, es más posible que, a pesar de que haya alumnado que pueda tener características vulnerables, facilitadoras del inicio del acoso, así como algunos perfiles individuales más dados al hostigamiento, este es más difícil que se consolide, pues el victimario puede contar, con más facilidad, con apoyo de otro u otros compañeros, a quienes puede revelar lo que le sucede, y puedan ponerse límites con más eficacia, incluso entre los propios alumnos, diluyendo el proceso de acoso; o también poniendo en conocimiento de profesores y familiares, que puedan entonces intervenir por los mecanismos protocolizados que correspondan.

Es necesario señalar, no obstante, que el tamaño del efecto de las aulas con elevada JEA es más bien pequeño, por lo que, pese a la significatividad, pueden intervenir múltiples mecanismos, en función de las actitudes del profesorado, las dinámicas del centro, los propios cambios que se dan en este periodo evolutivo adolescente, etc. En definitiva, un aula con alta JEA puede configurarse como un sustrato que propicia más fácilmente que las conductas de acoso se consoliden, pero no las origina, y que podría definir como un ambiente más hostil.

Tras este estudio descriptivo de las variables psicosociales e incidencia del acoso escolar, en la siguiente fase se implementarán dos talleres muy diferentes, con la intención de someter a prueba algunas hipótesis planteadas, así como su efectividad para mejorar los indicadores de bienestar

psicológico a través de las variables psicosociales e incluso reducir la victimización en las aulas participantes.

## 9. Estudio 1: Efectos de la escritura expresiva sobre el bienestar, ajuste escolar, auto-ocultación, balanza de afectos y actitudes hacia el acoso escolar, en adolescentes que observan, ejercen o sufren hostigamiento por compañeros

### Resumen

Para comprobar los efectos de la escritura expresiva en contextos de *bullying*, se realizó un taller con alumnado de sexto de primaria y primero de la ESO (N=167), en cinco centros de la Isla de Lanzarote. El ejercicio se desarrolló en cada grupo clase, durante tres días consecutivos, en sesiones de 15 minutos cada una de ellas, en horario lectivo. El grupo control (n=85) escribió sobre un tema banal y el experimental sobre su vivencia como observador, agresor o víctima, de acoso escolar. Se consideraron las variables: bienestar subjetivo, auto-ocultación, ajuste escolar, balanza de afectos (afecto positivo y negativo), y las actitudes hacia el *bullying*. Se realizaron análisis pre-post con todo el grupo (intrasujeto) y específicos con las víctimas. En toda la muestra, mejoran las actitudes frente al acoso; al analizar sólo las víctimas, aparecen mejoras en afecto positivo. Sin embargo, el alcance fue limitado, por lo que se discute un mejor diseño de esta actividad de cara a futuras intervenciones.

### Introducción

Dentro del marco de realización de una tesis doctoral, centrada en la mejora de las relaciones entre iguales y prevención del acoso escolar, se llevó a cabo un taller de escritura expresiva o emocional (Pennebaker, 1997), como una de las actividades en que se asignó aleatoriamente al alumnado.

La escritura expresiva o emocional tiene por objetivo mejorar el bienestar de la persona tras el padecimiento de algún suceso traumático, es decir, se considera que escribir sobre algo que nos genera angustia, resulta beneficioso. Existen diversos modelos explicativos que intentan dar una

respuesta al por qué sucede esto, ya que la evidencia empírica así lo constata en múltiples investigaciones, desde que James W. Pennebaker iniciara el trabajo con esta técnica narrativa.

Los beneficios de la escritura sobre temas traumáticos están ampliamente probados empíricamente, hallando mejoras en la salud a través de indicadores como la reducción de la tasa de visitas médicas, la mejora en las calificaciones académicas, la respuesta del sistema inmune, el bienestar subjetivo, etc. (Pennebaker, 1997; Pennebaker & Francis, 1996; Pennebaker & Chung, 2008; Fernández & Páez, 2008; Pennebaker & Seagal, 1999; Seih, Fernández, Páez & Pennebaker, 2004; Chung & Pennebaker, 2011). Sin embargo, la explicación acerca del funcionamiento de la técnica no está del todo clara. El modelo original de inhibición de Pennebaker ha ido ampliándose ya que por sí mismo no ha conseguido explicar experimentalmente las mejoras en indicadores de salud en los participantes independientemente de que hubiesen revelado o no sus traumas (Greenberg & Stone, 1992). Por ello se ha ido dando cabida a elementos relacionados con los procesos cognitivos, la habituación emocional y las interacciones sociales.

La investigación sobre los procesos cognitivos y el uso de determinados patrones de palabras (como el mayor número de nexos explicativos –*ahora entiendo que, me doy cuenta, etc.*), predice las mejoras en la salud en diversas investigaciones (Campbell & Pennebaker, 2003; Pennebaker, Mayne & Francis, 1997; Petrie, Booth & Pennebaker, 1998). Parece que, en el proceso de construir la narrativa, se va adquiriendo mayor coherencia en el relato, lo que ayuda a la persona a integrar mejor esa experiencia y reducir sus efectos dañinos.

La teoría A-D del procesamiento emocional -de la emoción, lo analógico (A), al lenguaje, lo digital (D)-, para expresar dicha emoción, argumenta que, una vez que una emoción es adecuadamente representada mediante un formato lingüístico, tiene lugar el procesamiento verbal/conceptual, de modo que la tarea de escritura podría servir como un modo de facilitar este procesamiento al demandar al participante que plasme sus emociones en palabras (Pennebaker & Chung, 2008), explicando así que se produzca una mejora en indicadores de salud. Relacionado con este enfoque se hallan los estudios que investigan sobre el grado de uso de palabras con contenido

emocional positivo y negativo, hallando que cuanto más emplea la persona palabras emocionales positivas más mejoras se producen. Sin embargo, hay una relación curvilínea en cuanto al uso de palabras negativas y mejoras en salud, de modo que los mejores resultados se dan en un uso moderado de términos emocionales negativos, mientras que quienes utilizan un elevado número de términos negativos son los que menos mejoras obtienen (Pennebaker & Chung, 2008).

Otra línea actual es la que relaciona la escritura expresiva y las dinámicas sociales. En cierto modo, la tarea de escritura podría cumplir la misma función que hablar con otros sobre los problemas, aunque posiblemente el efecto provenga de cambios en su vida social, es decir, tras la tarea de escritura es previsible que la persona sea más propensa a contar a otros su experiencia (Pennebaker, Zech & Rime, 2001). En este sentido, es donde más se incide en esta práctica como herramienta para poder afrontar mejor las situaciones de acoso escolar, donde posiblemente la ocultación de información angustiosa está influyendo en el agravamiento, tanto del malestar subjetivo como de la propia situación experimentada como víctima, además de facilitar un escalamiento hacia posturas cada vez más violentas o vejatorias por parte de quien agrede, puesto que puede permanecer oculto a los demás (sobre todo a las figuras adultas responsables).

## Objetivos e hipótesis

El objetivo general es verificar si se producen mejoras, en las variables estudiadas, en el alumnado que ha participado en el taller de escritura expresiva, en comparación con el grupo control, así como específicamente investigar cambios en el alumnado que se ha identificado a sí mismo como víctima de situaciones de acoso escolar, en la medida pre-intervención.

Hipótesis 1: El alumnado participante en el taller de escritura expresiva mejorará su balanza de afectos (más positiva) en comparación con el grupo control.

Hipótesis 2: El alumnado participante en el taller de escritura mejorará su bienestar subjetivo tras la realización del ejercicio respecto al grupo control.



Hipótesis 3: El alumnado participante en el taller de escritura expresiva presentará un mejor ajuste escolar tras la realización del ejercicio de escritura.

Hipótesis 4: El alumnado participante en el taller de escritura expresiva reducirá la intensidad de la escala de auto-ocultación.

Hipótesis 5: El alumnado participante en el taller de escritura mejorará las actitudes hacia situaciones de acoso escolar (mayor percepción de control del acoso y actitudes de mayor desagrado, visión más desfavorable y aburrida de dichas situaciones).

Hipótesis 6: Los participantes etiquetados como víctimas obtendrán mayores beneficios de la realización del ejercicio frente, a quienes realizaron el taller siendo observadores.

## Metodología

El estudio se basa en un diseño cuasi-experimental de medidas pre-post con grupo de control. Se ha realizado un análisis intra sujeto pre-post, así como la prueba t para muestras independientes (comparación entre grupos control y experimental), y para muestra relacionadas (análisis pre-post de medidas emparejadas). También se ha recurrido a pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney. Además, se han realizado análisis más específicos, contemplando únicamente aquellos participantes que se etiquetaron como víctimas en la encuesta pre-intervención.

## Participantes

El alumnado es seleccionado al azar, en función de los centros colaboradores en la investigación, abarcando a cinco aulas de tres colegios y dos institutos de la isla de Lanzarote (N=167). Se comparan cinco aulas que realizan el ejercicio de escritura (n=82 estudiantes) con cinco de control (n=85 estudiantes). Se recogieron los pertinentes consentimientos informados a padres y/o tutores legales, así como al alumnado participante, de cara a cumplir con el comportamiento ético en la investigación.

## Variables del estudio

### *Balanza de afectos*

Se aplica la versión corta del cuestionario PANAS-SF (Gargurevich, 2010; Thompson, 2007), que consta de 10 adjetivos, cinco positivos y cinco negativos. La consistencia interna de la escala obtuvo una buena fiabilidad ( $\alpha=.72$ ) en la versión en castellano (Gargurevich, 2010), sin embargo, en esta muestra no se ha conseguido que sea tan alta, llegando a un alfa de Crombach en la escala de afecto negativo de  $\alpha=0,65$  y en la escala de afecto positivo,  $\alpha=.67$ . Las opciones de respuesta son 5, mediante escala tipo Likert de 1="Nunca" a 5="Siempre", como, por ejemplo: "Avergonzado/a". Se valoran también, por separado, las escalas de afecto positivo (AP) y afecto negativo (AN), que conforman la escala.

### *Satisfacción con la vida*

La escala de ítem único sobre Satisfacción Global con la Vida (*Overall Life Satisfaction, OLS*), es importante cuando se realizan estudios sobre bienestar subjetivo (Campbell, Converse & Rodgers, 1976), siendo aconsejado por estos autores el uso de una escala 1-10 para el tramo de edad 10-12 años, como es el caso de la muestra de participantes en este estudio. Se utiliza por tanto esta pregunta sencilla y comprensible, obteniéndose una fiabilidad de  $\alpha=.67$ , con escala de respuesta desde 1="Totalmente insatisfecho/a" hasta 10="Totalmente satisfecho/a", a través de la cuestión: "¿Hasta qué punto estás actualmente satisfecho/a con tu vida en general?"

### *Ajuste escolar*

La "EBAE-10", (Moral et al., 2010) contiene 10 cuestiones, con un formato de respuesta tipo Likert, de seis opciones (1="Total desacuerdo", 2="Bastante desacuerdo", 3="Leve desacuerdo", 4="Leve acuerdo", 5="Bastante acuerdo", y 6="Total acuerdo", acerca del ajuste del alumnado al contexto del centro escolar mostrando alta fiabilidad ( $\alpha=.79$ ). Un ejemplo de ítem: "Tengo problemas con mis compañeros/as de clase"

### *Auto-ocultación*

Se define como la predisposición a ocultar, a los demás, información sobre uno mismo que se considera angustiosa o negativa (Larson & Chastain, 1990). Se utiliza la escala de auto-ocultación, adaptada para adolescentes (Finkenauer, Engels & Meeus, 2002), traducida al español por el autor del presente trabajo, y probada su fiabilidad en una muestra de adolescentes que cursaban ESO, así como ha obtenido también una buena consistencia interna en esta muestra ( $\alpha=.87$ ). Las opciones de respuesta se establecen mediante una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1=Totalmente en desacuerdo, a 7=Totalmente de acuerdo, como en el siguiente ejemplo:

*“5.- Cuando algo malo me sucede, tiendo a guardármelo...1...2...3...4...5...6...7”*

### *Actitudes hacia el acoso escolar*

Se analiza la forma en que el alumnado se posiciona ante situaciones de acoso, con una escala de respuesta desde 1 a 7, y cuatro ítems, como, por ejemplo:

*“¿Cuál es tu ACTITUD sobre el acoso escolar (burlarse, insultar, agredir físicamente, intimidar, poner motes, etc.,)?*

*(Extremadamente negativa) 1...2...3...4...5...6...7 (Extremadamente positiva)”*

Se analizan cuatro actitudes: percepción de control personal sobre el acoso, actitudes de agrado o desagrado, favorable o desfavorable, aburrida o divertida, en las situaciones percibidas como *bullying*.

### **Procedimiento**

Para la realización del taller, pasado un mes de la encuesta inicial pre-intervención, y tras clasificar a las aulas participantes en grupos de control (escribir sobre un tema trivial) y escritura expresiva (escribir sobre situación angustiosa), se procedió a la realización del ejercicio de escritura.

La realización del ejercicio se materializa en el transcurso de una sesión de clase ordinaria, por lo que el profesor permanece en el aula durante el desarrollo del ejercicio. Se temporaliza en tres días sucesivos, escribiendo por quince minutos, siguiendo las instrucciones dadas en el folio que se entrega cada día consecutivo a cada participante. Una vez el alumnado está preparado se leen en voz alta las

instrucciones para todo el grupo y se insiste en constatar que han sido bien comprendidas, momento en que pueden realizar alguna pregunta. En la hoja de cada día están también escritas las instrucciones para cada una de las tres sesiones consecutivas de escritura (Anexo 2).

## Resultados

Para el procesamiento de los datos se han realizado dos tipos de análisis, el primero, teniendo en cuenta todo el alumnado participante en el taller junto con el grupo de control (n=166) y, en un segundo momento, únicamente los casos en que los participantes se habían etiquetado como víctimas, tanto en el grupo control como el de escritura (n=38). Se ha preparado, además, la base de datos para realizar pruebas de pares emparejados pre-post, de cara a analizar los estadísticos intrasujeto, tras la realización del taller (Tabla 55 y Tabla 56).

*Tabla 55 Medidas pre-post para grupo control y de escritura expresiva*

Grupo	Variables (pre-post)	M	N	DT	
Control	Par 1	AP	17,14	83	3,54
		APb	16,72	83	3,18
	Par 2	AN	10,37	83	3,86
		ANb	10,65	83	3,96
	Par 3	BALAFECT	6,77	83	5,28
		BALAFECTb	6,07	83	5,52
	Par 4	EAO	21,10	83	8,59
		EAOb	20,84	83	9,97
	Par 5	EBAE	14,36	84	6,35
		EBAEb	13,96	84	7,20
	Par 6	EB	8,39	85	1,68
		EBb	8,40	85	1,65
Escritura Expresiva	Par 1	AP	17,67	81	3,31
		APb	18,12	81	3,19
	Par 2	AN	9,94	81	3,56
		ANb	10,32	81	4,07
	Par 3	BALAFECT	7,73	81	5,45
		BALAFECTb	7,80	81	4,87
	Par 4	EAO	23,05	81	8,76
		EAOb	22,12	81	9,89
	Par 5	EBAE	14,63	81	5,92
		EBAEb	12,54	81	9,06
	Par 6	EB	8,37	82	1,32
		EBb	8,35	82	1,48

*Nota:* Las variables con el sufijo b corresponden al segundo tiempo tras el taller de escritura expresiva

Únicamente se observan resultados significativos en el ajuste escolar (EBAE) y no en la dirección esperada, sino que refleja un ligero empeoramiento ( $t=2,391$ ,  $p=.019$ ). Las medias del ajuste escolar en la medida pre-intervención ( $M_{pre}=14,63$ ) y post-intervención ( $M_{post}=12,54$ ) muestran una diferencia que llega a tener relevancia estadística.

Tabla 56 Prueba de muestras emparejadas para grupos control y de escritura expresiva

			Media	DT	t	gl	Sig.
CONTROL	Par 1	AP	0,42	3,92	,979	82	,330
	Par 2	AN	-0,28	3,40	-,742	82	,460
	Par 3	BALAFECT	0,70	5,56	1,145	82	,255
	Par 4	EAO	0,25	8,35	,276	82	,783
	Par 5	EBAE	0,39	5,96	,604	83	,548
	Par 6	EB	-0,01	1,38	-,079	84	,937
ESCRITURA EXPRESIVA	Par 1	AP	-0,46	3,53	-1,165	80	,247
	Par 2	AN	-0,38	3,88	-,888	80	,377
	Par 3	BALAFECT	-0,07	4,84	-,138	80	,891
	Par 4	EAO	0,93	8,51	,980	80	,330
	Par 5	EBAE	2,09	7,85	2,391	80	,019
	Par 6	EB	0,01	1,52	,073	81	,942

BALAFECT (Balanza de Afectos), AP (Afecto positivo), AN (Afecto negativo), EAO (auto-ocultación)

Respecto al control y actitudes hacia las situaciones de acoso escolar, se registran los estadísticos obtenidos y la prueba para muestras emparejadas (Tabla 57 y Tabla 58).

Tabla 57 Medias del control y actitudes en función de la realización o no de escritura expresiva

Grupo		M	N	DT	
Control	Par 1	Control acoso	4,73	84	2,52
			4,79	84	2,31
	Par 2	Desfavorable o favorable	1,77	81	1,41
			1,46	81	0,99
	Par 3	Desagradable o agradable	1,64	81	1,33
			1,54	81	1,21
	Par 4	Aburrida o divertida	1,93	81	1,45
			1,77	81	1,33
Escritura Expresiva	Par 1	Control acoso	4,80	81	2,48
			4,99	81	2,22
	Par 2	Desfavorable o favorable	1,90	80	1,45
			1,54	80	1,14
	Par 3	Desagradable o agradable	1,83	80	1,68
			1,48	80	1,15
	Par 4	Aburrida o divertida	2,09	80	1,67
			1,65	80	1,32

Tabla 58 Control y actitudes en función de la realización o no de escritura expresiva

Grupo		M	DT	t	gl	sig
Control	Par 1. Control acoso	-0,06	2,93	-,186	83	,853
	Par 2. Desfavorable o favorable	0,31	1,51	1,845	80	,069
	Par 3. Desagradable o agradable	0,10	1,49	,597	80	,552
	Par 4. Aburrida o divertida	0,16	1,83	,791	80	,431
Escritura	Par 1. Control acoso	-0,19	2,92	-,572	80	,569
Expresiva	Par 2. Desfavorable o favorable	0,36	1,59	2,035	79	,045
	Par 3. Desagradable o agradable	0,35	1,65	1,892	79	,062
	Par 4. Aburrida o divertida	0,44	1,87	2,095	79	,039

Se registran cambios significativos en actitudes, en la dirección de mejora esperada, ya que hay cierto descenso en la incidencia de actitudes favorables ( $p=.045$ ) y divertidas ( $p=.039$ ) hacia situaciones de este tipo, de modo que ahora tienden a ser vistas hacia el polo que las considera menos divertidas y más desfavorables, ante el hecho de que se produzcan. De manera tangencial, también aumenta el desagrado ante estas situaciones, aunque no llega a ser significativo ( $p=.062$ )

Se calcula la  $d$  de Cohen, para las actitudes con significatividad estadística, resultando, en el caso de las actitudes aburridas o divertidas,  $d=.29$ , lo que corresponde con un efecto pequeño. Para las actitudes desfavorables o favorables  $d=.21$ , también bastante pequeño el efecto.

Tras estos análisis, que incluyen a todos los participantes, a continuación, se recogen los resultados cuando se estudian, únicamente, los datos centrados en los participantes que se habían identificado como víctimas y que, por tanto, pueden haber aprovechado más los posibles beneficios de la escritura, hallando los resultados que a continuación se especifican (Tablas 59, 60, 61 y 62).

Tabla 59 Afectos de las víctimas en función de la realización o no de escritura expresiva

	Grupo	N	M	DT
Afecto positivo	Control	29	14,69	2,83
	Escritura	19	17,32	4,30
Afecto negativo	Control	29	13,14	4,56
	Escritura	19	14,11	3,00
Balanza de afectos	Control	29	1,55	5,34
	Escritura	19	3,21	4,29

Tabla 60 Prueba de muestras independientes para el subgrupo de víctimas

Prueba de Levene					
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. medias
1,470	,231	-2,559	46	,014	-2,62613
		-2,352	28,225	,026	-2,62613
5,477	,024	-,814	46	,420	-,96733
		-,886	45,994	,380	-,96733

Tabla 61 Rangos por grupos en afectos: AP, AN y balanza de afectos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
AP	Control	29	20,50	594,50
	Escritura expresiva	19	30,61	581,50
AN	Control	29	22,74	659,50
	Escritura expresiva	19	27,18	516,50
Balanza	Control	29	23,26	674,50
	Escritura expresiva	19	26,39	501,50

Tabla 62 Estadísticos de contraste por grupo para AP, AN y balanza de afectos

	AP	AN	Balanza
U de Mann-Whitney	159,50	224,50	239,50
W de Wilcoxon	594,50	659,50	674,50
Z	-2,459	-1,080	-,763
Sig.	,014	,280	,446

En las variables analizadas, únicamente se han obtenido resultados significativos en el afecto positivo ( $p=.014$ ), no dándose en el afecto negativo ni, de manera estadísticamente significativa, en la balanza de afectos global. Parece que la escritura ha podido tener algún efecto en cuanto a la mejora de los aspectos positivos, por lo que se produce un mayor equilibrio en la balanza de afectos, pero sin llegar a ser significativo en conjunto. Aunque, para el alumnado que se había etiquetado como víctima es una mejora respecto a la situación inicial.

Así mismo, tampoco se registran diferencias significativas en ajuste escolar ni en bienestar subjetivo. Por tanto, se puede considerar que se confirma la hipótesis 1, relacionada con la mejora en

la balanza de afectos, en concreto en la escala positiva, pero no llega a ser suficiente para potenciar esa balanza positiva respecto al grupo de control, que mantiene aún una mejor balanza de afectos respecto de los victimarios. En este sentido, se han obtenido resultados parciales, que no logran constatar que este tipo de ejercicio pueda beneficiar en las situaciones de acoso escolar, aunque la revelación a través de la escritura pueda implicar movimientos posteriores, a la hora de contar sus experiencias a otras personas, amistades, familiares o profesorado, lo que sí podría mejorar considerablemente las variables estudiadas. Respecto a la hipótesis 2, no se confirma, pues no se constatan mejoras en el bienestar subjetivo, tras la realización del ejercicio. Tampoco se han podido confirmar las hipótesis 3 y 4, pues no se han reflejado mejoras en el ajuste escolar ni en la auto-ocultación. Incluso se ha podido comprobar un ligero empeoramiento en el ajuste escolar en el grupo de escritura, lo que se comenta en el apartado de discusión. Se confirma parcialmente la hipótesis 5, en el sentido en que se han producido algunas mejoras en las actitudes que implican una visión más desfavorable ( $p=.045$ ) y no divertida ( $p=.039$ ), de las situaciones de acoso escolar. Se han producido mejoras, aunque de modo tangencial ( $p=.062$ ), con actitudes de mayor desagrado hacia el acoso, aunque no ha habido mejora en el control percibido sobre el acoso. Por último, la hipótesis 6, se confirma, pues para los participantes etiquetados como víctimas, se registra una balanza de afectos más positiva, debida a una mayor puntuación en la escala de afecto positivo ( $p=.014$ ). No obstante, esta subida no llega a ser suficiente para que haya significatividad en la mejora global de la balanza de afectos para los participantes etiquetados como víctimas, por lo que se considera un alcance parcial del objetivo.

## Discusión y conclusiones

Si bien los ejercicios de escritura expresiva han mostrado su efectividad en repetidas ocasiones (Pennebaker, 1997, 2008), en este taller se han obtenido resultados que se consideran limitados, por lo que se discute a continuación las posibles debilidades en la realización de la actividad.



Algunos aspectos para mejorar han sido verificados a medida que se desarrolló el ejercicio. En primer lugar, dado que se realiza para todo el grupo aula pueden concurrir circunstancias muy dispares entre los participantes, ya que únicamente algunos estarán sufriendo situaciones de acoso escolar, por lo que deberían ser quienes más se beneficiasen del ejercicio.

De hecho, cuando se consideraron todos los participantes, a la hora de realizar los análisis estadísticos, no se obtuvieron apenas resultados significativos, detectándose, eso sí, que hubo ligeros cambios en la dirección deseada, es decir, algunos participantes en el taller de escritura, en la segunda encuesta, mostraron actitudes significativamente más desfavorables y menos divertidas hacia las conductas de hostigamiento, así como tangencialmente, de mayor desagrado hacia estas situaciones. Sin embargo, en contra de lo esperado, en la segunda medida había descendido ligeramente el ajuste escolar.

Cuando se consideraron los participantes que se habían etiquetado como víctimas se ha encontrado, únicamente, una mejora en el afecto positivo, así como ciertos avances, con una balanza de afectos más positiva, pero que no llega a tener significatividad fijado.

Otro aspecto discutible ha sido el hecho de que la tarea se desarrollase en la propia aula, es decir, es probable que, tanto quien sufre el hostigamiento como quien agrede estén realizando el ejercicio, uno al lado del otro, lo que puede implicar algún grado de intimidación, pues el ejercicio no deja de ser una práctica de revelación, el cual puede ser entendido, sobre todo por alumnado agresor, como una oportunidad de dar el “chivatazo”, generando también expectativas de posibles represalias y empeoramiento de la situación en los agredidos. Si esto fuese así, el acto de revelación se vería muy distorsionado y el efecto del ejercicio totalmente disminuido.

Esto ha podido constatarse, hasta cierto punto, al revisar los escritos del alumnado, donde, en algunas ocasiones, se pueden leer frases como:

- *“Un niño de mi clase me pega con un lápiz en la cabeza repetidamente mientras hago esta misma ficha y me molesta mucho”.*
- *“Ahora los chicos de mi clase están tirando gomas y bolitas de papel a los de delante”.*

- *“Ahora tengo un niño que me molesta un montón, al lado mío, siempre está hablando y molestando”.*
- *“Ahora cuando estaba escribiendo mi compañero de mesa me ha insultado para que quite el pelo de su mesa porque cree lo puse y me insultó”.*
- *“Mi compañero de mesa es un sinvergüenza porque lo que escribo lo canta a toda la clase y un pesado porque siempre me está mirando la libreta”.*
- *“Bueno, seguimos con mi compañero de al lado, el que es insoportable, ahora mismo está cotilleando de lo que estoy escribiendo y ha descubierto que estoy escribiendo de él, bueno ya voy a acabar, y nos vemos otro día”.*

Es importante matizar que, durante los minutos en que se realizó el ejercicio, siempre se halló presente el docente al que correspondía esa hora lectiva, que luego continuaría con el desarrollo normal de la clase, por lo que, estas situaciones narradas por los participantes suceden en presencia de un profesor. Dado que, durante la realización del ejercicio ha estado presente el docente, es posible que se hayan repetido esquemas similares a los que se puedan dar en el día a día, en función de las actitudes del mismo, por lo que no se puede constatar que haya habido siempre un buen acompañamiento que propiciase la redacción individual en un entorno tranquilo y silencioso.

Además, existen investigaciones como la de Chaigneau, Arriaza & Basualdo (2006) que apuntan a un detrimento en el rendimiento en tareas de fluidez verbal, en púberes y adolescentes, cuando la condición experimental es la de ser observados, de modo que concluyen con un efecto negativo en estos casos. Esto puede haber sucedido en esta investigación, teniendo además en cuenta que la posible revelación, o el hecho de pensar sobre las situaciones de acoso escolar, sabiendo la cercanía del agresor, puede haber tenido un efecto disuasorio, e incluso el participante que ha sido víctima, al escribir, puede haberse sentido como un chivato, o haber recibido algún mensaje para ser amedrentado en caso de citar nombres de compañeros agresores. En definitiva, se hace necesario realizar este tipo de ejercicio atendiendo a estos elementos, de modo que se propicie un espacio

íntimo y seguro, más teniendo en cuenta que los participantes que han sido víctimas perciben a menudo el ambiente de la clase como más hostil.

Es evidente que una mejor condición experimental hubiera sido poder hacer el ejercicio en espacios más privados e incluso de manera individual, seleccionando previamente a quienes más hubiesen podido aprovechar la tarea (participantes etiquetados como víctimas por ejemplo), aspecto muy difícil de llevar a cabo en este caso, al tratarse de unas fechas muy cerradas para poder realizar los talleres en el horario lectivo habitual, pues la presión temporal para cubrir las demandas curriculares deja poco margen para actividades extraordinarias.

Otro aspecto que pudo influir es el hecho de que hubiese parte del alumnado que no se identificara con la experimentación de situaciones de acoso escolar (como víctima, o también como agresor u observador), lo cual resulta poco motivador para realizar el ejercicio, por lo que fueron varios los comentarios escuetos, que se limitaron a escribir informando no tener nada que aportar en el ejercicio y redactar apenas una línea.

Además, el ejercicio de escritura no siempre se ajusta a las características del alumnado, para quienes enfocar una tarea de escritura puede ser visto como una tarea escolar más que, al no ser ni siquiera es evaluable, puede hacer perder más el interés en su realización.

Posiblemente el ejercicio sea más provechoso a mayor edad y madurez de los participantes, como alguna investigación parece haber constatado (Fivush, Marin, Crawford, Reynolds & Brewin, 2007), planteando que, si los niños y niñas no han desarrollado las habilidades cognitivas suficientes, para reflexionar sobre situaciones traumáticas, será difícil que puedan aprovecharse de los beneficios de la escritura expresiva.

Uno de los aspectos en los que más se insistió, pues es una instrucción clásica en esta actividad, fue en que en este ejercicio se trata de permanecer escribiendo, aunque se repitan las ideas ya plasmadas en líneas anteriores; sin embargo, pocos participantes lo hicieron al pie de la letra, limitándose, la mayoría, a escribir unas pocas frases sueltas, por lo que no se puede asegurar que entendiesen de manera fiel las instrucciones del ejercicio. Posiblemente hayan estado funcionando

también mecanismos de grupo, como ya se ha mencionado, en el sentido en que, una vez que se detecta que algunos compañeros ya no escriben apenas nada, otros los imiten y dejen de escribir también.

Aquí puede radicar la razón por la que no se han obtenido producciones abundantes, sino de manera muy esporádica, primando las redacciones de un párrafo con apenas unas decenas de palabras. Si se ha dado este efecto, sería natural que la persona estuviese más atenta a su entorno, ocupando su atención en otros pensamientos, por ejemplo, relacionadas con las consecuencias de seguir escribiendo, cuando los demás ya no lo hacen, esto es, que los compañeros entiendan que puedas estar delatando a quien te molesta, por lo que te sentirás más amenazado y, en consecuencia, dejarás de escribir. Se puede haber producido un efecto del observador que impida la revelación más saludable que es lo que se pretende con este ejercicio.

Además, algunos extractos pueden indicar la ausencia de reflexión e inmadurez para la realización fructífera del ejercicio, como pueden ser estos ejemplos a continuación, donde se observa que no se ha adquirido el concepto de lo que significa, en realidad, el acoso escolar:

- *“Cuando estábamos enfadadas una compañera y yo, me sentía muy mal porque me ignoraba y no me sentía a gusto. Pero ya pasó y lo solucionamos, no fue para tanto, podría haber sido peor”.*
- *“Por ejemplo: una pelea que hubo en clase, que al final el castigo fue recoger basura por todo el instituto, yo me sentía raro porque sus castigos me resultaban raros”.*
- *“...cuando jugábamos al fútbol en el colegio los campeonatos, cuando terminamos el partido y lo perdimos, se metían tortazos y se criticaban unos a otros”.*
- *“...falsifiqué una nota en primaria, me sentí un poco mal y mi madre me dio un premio; en ese momento me quedé paralizado y me quedé sentado solo en una silla pensando en lo que había hecho...”.*
- *“...en clase dos niños estaban peleándose de broma, pero llegó un momento que un niño le dio de verdad y los dos se empezaron a pegar y agarrarse el cuello...”.*

- *“Estábamos jugando en la calle tranquilamente con una pelota, después le dimos sin querer a un chico y se molestó, me empujó y yo le empujé y ahí nos pusimos a pelearnos”.*
- *“Había quedado con un amigo y no apareció y eso me hizo sentir triste”.*
- *“Durante mi estancia en el instituto no me han molestado, ni tampoco he visto bullying en mis compañeros”.*
- *“A mí nunca me han hecho bullying, nunca he visto bullying en clase”.*
- *“Hay niños que están hablando mientras la profesora está explicando o los demás haciendo los deberes”.*

Este tipo de narrativa deja patente que la comprensión de lo que implica el despliegue de una dinámica de acoso escolar no está siempre clara, como lo puede estar para un adulto. Hemos de tener en cuenta que aún se está forjando el concepto mismo de amistad, lo que también se desprende de algunas narraciones. En concreto, es paradigmática la confusión entre lo que un victimario entiende por amistad y su relación con el acoso escolar, de modo que se han podido hallar explicaciones que describen el acoso, pero que no son vistas como tal, como aquellas en las que se es objeto de manipulación por el agresor para así poder ser aceptado como su amigo. Esta es una de las dinámicas habituales en los grupos que se forman en las aulas. Los agresores, por su parte, también tienden a tener esa incompreensión o distorsión del concepto de amistad, basada en la obediencia y utilización del otro en propio beneficio, no en el afecto desinteresado. Así, con cierta frecuencia aparecen relatos como estos:

- *“Yo quiero ser amigo de J. solo que tengo que hacer cosas que él quiera, a veces no me gusta eso, porque no son cosas buenas, pero él es mi amigo, dice que si no lo hago ya no será amigo mío”*
- *“La rubia es la jefa y nosotras las esclavas, por ejemplo: cuando nos manda a tirar algo a la basura o algo. Si yo me enfado se enfada ella y me excluyen del grupo, por eso ya no nunca me enfado con ella, es así como sigo ahí. Me siento fatal, tengo el corazón y el alma rota y ya*

no pienso en lo que tengo que pensar, sólo pienso en que no me rechacen y encima llevo mucha presión encima”.

- “...al principio, mis mejores amigas, que antes no conocía, me decían problemática y que tenía las piernas muy para adelante, como un elefante y me sentía fatal, llegaba a casa, me encerraba y lloraba; hasta que las conocí mejor”.
- “Cuando mi mejor amiga está enfadada conmigo siempre están contra mí todas del grupo”
- “Con los amigos ha cambiado más en el instituto porque en el instituto van hablando de ti por las espaldas, insultándote y diciéndote cosas feas”.

A pesar de lo anteriormente expuesto, es interesante rescatar algunos fragmentos de aquel alumnado que sí parece haber aprovechado más el ejercicio, por su propia idiosincrasia, coincidiendo, eso sí, con participantes que han logrado, efectivamente, narrar episodios de conductas que indican la presencia de algún nivel de acoso escolar, así como han sido capaces de expresar algún grado de reflexión al respecto de la experiencia, como seguidamente se ejemplifican algunos extractos de la tercera y última sesión del ejercicio, donde se invita a realizar una reflexión de todo lo escrito antes:

- *“Lo que he aprendido es que hay que hacer amigos, aunque te cueste y relacionarse. Cuando llegué al instituto llegué con entusiasmo y bien”.*
- *“Que, si alguien te molesta, te pega, te insulta o te falta al respeto, díselo al profesor. Yo creo que he salido ganando porque ahora nadie me molesta y así es como voy sin miedo de que alguien me diga algo”.*
- *“...mis amigos de verdad son los que nunca me fallan, los otros no son ni amigos...me gusta mucho esto, o sea como “terapia”, porque me desahogo y me hace sentirme bien”.*
- *“Ahora que me he desahogado me siento mucho mejor, gracias. Espero que entiendas mi letra. Adiós: me haces un gran favor”.*
- *“Estos días he aprendido que no hay que hacer caso a los demás y que hay que ser como tú quieras ser”.*

El acto de revelación, bien directamente a las figuras de responsabilidad (profesores), de apego y cuidado (progenitores) o afectivas (amistades), no es algo que pueda concretarse en un instante determinado, pues cada persona tiene sus tiempos para reaccionar y sus habilidades de afrontamiento pueden ser diversas. Sin embargo, cierta auto-ocultación parece tener un sentido evolutivo (Finkenauer et al., 2002), por lo que precisamente a la hora de afrontar situaciones que pueden llegar a ser traumáticas, el hecho de ocultar a los demás un secreto angustioso, como estar siendo agredido a la vista del grupo, sin que nadie haga nada, no puede solo verse como una carencia, sino un intento vital de resolver por uno mismo sus problemas, como describen muy bien estos dos participantes:

- *“A mí no me ha ocurrido, pero sí he visto que se lo hacen a mis amigas u otras personas. Se meten con ellos y a veces se pasan bastante de la raya, empiezan a ponerles apodos muy molestos y a veces los veo llorar por ello y no me gusta. Hace unas semanas se pasaron con una compañera de mi clase, empezaron bromeando y después fue a peor, ella salió de clase y fue al baño a llorar y los chicos no paraban de reírse. Hay un compañero en mi clase que es muy bruto y siempre me pega fuerte, pero los profesores nunca lo castigan, y no me pega sólo a mí, a algunos otros chicos también y siempre está insultando y demás, eso es muy molesto porque se siente muy grande y fuerte, algunos chicos no se acercan a él porque pega fuerte, a mí me ha hecho moratones y mi madre ha llegado a vérmelos, pero siempre le digo que me di con algo para no meterme en problemas con ese niño, me da miedo que le cuente a otros amigos y se junten para hacerme daño, además es más grande que yo en estatura y no podría defenderme. También hace bromas muy desagradables que para él son muy chistosas, pero no se da cuenta que no”.*
- *“Yo creo que todo lo que me ha pasado me ha hecho cambiar y ser diferente a como era antes, pero gracias a eso creo que ahora soy mejor persona, aunque a veces me sienta mal lo que me hacen, como todo el mundo, pero eso lo intento superar sin llorar, sin contárselo a nadie ni nada y por eso nunca me pueden ayudar, además porque no les dejo, porque me gusta arreglar mis cosas sola y sin ayuda”.*

En ambos relatos, la auto-ocultación del hostigamiento parece obedecer a diferentes razones, por temor a las reacciones del agresor en el primer caso, como un intento de resolver por sí mismo en el segundo. Habitualmente tiende a identificarse la ocultación de lo que angustia con el primer ejemplo, donde el miedo es protagonista, pero, más a menudo de lo que parece, es la segunda opción la que prevalece, pues la persona siente que se halla en proceso de intentar resolver la situación sin pedir ayuda. En este sentido, como afirman Finkenauer et al. (2001), en la ocultación de un hecho angustioso, como es el sentirse agredido en el día a día, puede haber elementos personales que van enfocados a conseguir mayor autonomía y fomento de la propia intimidad e identidad como adolescente. Es decir, pueden ser intentos de resolver por uno mismo, lo que, sostenido en el tiempo, si no conlleva una solución puede generar, evidentemente, mayor afectación psicológica. Sin embargo, si mientras mantiene la ocultación lo logra resolver y cesar el acoso, la percepción de control de estas situaciones se verá incrementada. Podríamos considerar la ocultación como una fase necesaria, previa a pedir ayuda, o la consecuencia misma de no haber obtenido ayuda en otras ocasiones en que sí hubo revelación.

## Referencias

- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610441032>
- Campbell, R. S. y Pennebaker, J. W. (2003). The secret life of pronouns: Flexibility in writing style and physical health. *Psychological Science*, 14, 60–65. doi: 10.1111/1467-9280.01419.
- Fernández, I. & Páez, D. (2008). The benefits of Expressive Writing after the Madrid Terrorist Attack: Implications for Emotional Activation and Positive Affect. *British Journal of Health Psychology*, 13, 31-34. doi: 10.1348/135910707X251234
- Fernández, I., Páez, D. & Pennebaker, J. W. (2004). Escritura expresiva, deber de memoria y afrontamiento tras el impacto del 11-M: Un estudio experimental. Número Monográfico. La



- reacción humana ante el trauma: consecuencias del 11 de marzo de 2004. *Ansiedad y Estrés*, 10 (2-3), 233-245. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/285590572>
- Finkenauer, C., Engels, R. & Meeus, W. (2002). Keeping Secrets From Parents: Advantages and Disadvantages of Secrecy in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 2, 123–136. doi:10.1023/A:1014069926507
- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M. & Brewin, C. R. (2007). Children's narratives and well-being. *Cognition and Emotion*, 21, 1414-1434. doi:10.1080/02699930601109531
- Greenberg, M. A., & Stone, A. A. (1992). Emotional disclosure about traumas and its relation to health: Effects of previous disclosure and trauma severity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 75–84. doi: 10.1037//0022-3514.63.1.75
- Gargurevich, R. (2010). Propiedades psicométricas de la Versión Internacional de la Escala de Afecto Positivo y Negativo-forma corta (I-Panas-SF) en estudiantes universitarios. *Persona*, 13, 31-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147118212002>
- Moral, J.C., Sánchez Sosa, J.C. & Villareal, E. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11. doi: 10.17811/rema.15.1.2010.1-11
- Pennebaker, J. W., Mayne, T. J., & Francis, M. E. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 863–871. doi: 10.1037//0022-3514.72.4.863
- Pennebaker, J. W., & Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition & Emotion*, 10, 601-626. doi: 10.1080/026999396380079
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rime, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: psychological, social, and health consequences. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*. (pp. 517-543). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotion*. New York: Guilford Press. doi: 10.1572302380
- Pennebaker, J.W. & Chung, C.K. (2008). Expressive Writing: Connections to Physical and Mental Health. En H. S. Friedman (Ed.), *Handbook of health psychology*. New York: Oxford University Press. doi: 10.4324/9781410600073
- Petrie, K. P., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (1998). The immunological effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1264–1272. doi: 10.1037//0022-3514.75.5.1264
- Seih, Y. T., Chung, C. K. & Pennebaker, J. W. (2011). Experimental manipulations of perspective taking and perspective switching in expressive writing. *Cognition and Emotion*, 25, 926–937. doi: 10.1080/02699931.2010.512123
- Thompson, E. R. (2007). Development and Validation of an Internationally Reliable Short-Form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural psychology*, 38, 227-242. doi: 10.1177/0022022106297301
- Sergio Chaigneau, S. Arriaza, J. & Basualdo, M. (2006). Reporte de Investigación: El efecto de ser observado sobre el rendimiento en una tarea de fluidez verbal. *PSYKHE*, 15, 1, 137 – 143. doi: 10.4067/S0718-22282006000100011

## 10. Estudio 2: Una intervención centrada en soluciones para mejorar el bienestar, fomentar las actitudes contrarias al acoso escolar y reducir la auto-ocultación del hostigamiento en el aula

### Resumen

El enfoque centrado en soluciones ha trascendido del campo terapéutico a otras áreas como el ámbito educativo, mostrando su efectividad para trabajar situaciones conflictivas y dificultades individuales e interpersonales. En este estudio se aplica este modelo en una muestra de alumnos de sexto de primaria y primero ESO, con un total de 166 sujetos ( $n=81$  pertenecientes al grupo experimental). El 49,3% eran chicos y la media de edad fue de 11.52 años ( $DT = .67$ ). Se analiza el bienestar subjetivo y con compañeros, la auto-ocultación y las actitudes hacia el *bullying*. Los resultados confirman que se produce cierta mejora de las condiciones para una mejor convivencia escolar, ya que se constata un incremento del bienestar con los compañeros, se reduce la auto-ocultación, aunque de manera tendencial, y los participantes del taller muestran unas actitudes más negativas y de desgrado ante estas conductas de hostigamiento, en comparación con el grupo control.

### Introducción

Los talleres participativos están basados en las prácticas centradas en soluciones, partiendo de una perspectiva construccionista. En general, la terapia sistémica breve centrada en soluciones ha ido dando paso, a medida que se ha conseguido cierta evidencia científica, a un conjunto más amplio de actuaciones que se ha denominado prácticas centradas en soluciones, abordando problemáticas diversas, más allá de las intervenciones puramente psicoterapéuticas, en contextos no clínicos, como es el educativo.

La Terapia Centrada en Soluciones (TCS), fue desarrollada en el *Brief Family Therapy Center* de Milwaukee por Steve de Shazer, Insoo Kim Berg y su equipo (de Shazer, 1985, 1988, 1991, 1994; de Shazer, Berg, Lipchik, Nunnally, Molnar, Gingerich, y Weiner-Davis, 1986; O'Hanlon y Weiner-Davis,

1989). Surge con influencias claras del trabajo terapéutico de Milton H. Erickson, así como por el enfoque clínico desarrollado en el *Mental Research Institute* de Palo Alto (Fisch, Weakland y Segal, 1982). En este sentido, aunque en un principio tiene una orientación básicamente sistémica, la idea guía construccionista es un posicionamiento epistemológico bien definido en estas prácticas, entendiendo que la realidad no es algo que venga dado, sino una construcción que tiene lugar fundamentalmente en la interacción social, mediada por el lenguaje, a través del cual que se generan significados consensuados (Gergen, 1996, 2001, 2006).

En las TCS existen varios mecanismos habituales, que se ponen en marcha, en las conversaciones mantenidas con las personas que quieren realizar cambios en sus vidas:

- I. Éxitos del pasado y/o excepciones al problema
- II. Proyección al futuro preferido
- III. Recursos y habilidades personales
- IV. Realización de tareas

Mientras que en los enfoques más habituales el centro de la intervención es el problema y la reducción de este, la posición centrada en soluciones trata de aumentar el espacio de los aspectos no problemáticos, de modo que también acabe reduciéndose la presencia del problema.

En los centros escolares, orientadores y profesores necesitan trabajar desde modelos que hayan mostrado alguna evidencia, apostando además porque se propicien intervenciones efectivas a corto plazo, facilitando que las personas puedan actuar desde una posición de expertos en sus propias vidas, puesto que ya poseen fortalezas y competencias, las cuales pueden usar para mejorar y resolver sus dificultades. La labor del profesional es más la de un guía, para que las personas con quienes trabaja puedan descubrir sus éxitos en situaciones del pasado, así como sus recursos y fortalezas actuales para generar y utilizar sus propias soluciones (Brasher, 2009).

Desde este enfoque centrado en soluciones, Metcalf (2008) lleva muchos años proporcionando herramientas a orientadores, profesores, padres y alumnado, que mejoran las relaciones y clima escolar; el aspecto esencial aquí, no es la necesidad de intervención de expertos

externos, sino la transmisión de un sentido de competencia a todos los agentes de la comunidad escolar. Es una manera de poder afrontar el día a día desde una posición totalmente diferente a la tradicional, centrada en los problemas, sus causas, aplicación de consecuencias, etc. El trabajo enfocado a soluciones se centra en conversaciones en las que cada persona puede ofrecer algo positivo y constructivo respecto a lo que ya está funcionando cuando no se da el problema, es decir, la búsqueda de excepciones que serán una clave para dar con las posibles soluciones. Además, esto resulta especialmente motivante para el alumnado, pues el diálogo transcurre como una búsqueda colaborativa de aspectos positivos, lo que proporciona una sensación de empoderamiento desde la primera reunión (Metcalf, 2008).

Young & Holdorf (2003) han intervenido con alumnado de primaria y secundaria, utilizando las estrategias centradas en soluciones, para trabajar situaciones de acoso escolar, obteniendo buenos resultados, y en muchas ocasiones con un reducido número de sesiones. Para ello parten del enfoque de grupo de apoyo (Young, 1998), aunque también realizan intervención individual con quien está siendo acosado. Los resultados positivos llegan hasta el 92% del alumnado participante, según informan, con una media entre dos y tres sesiones, solamente.

En esta línea de intervención que se ha venido desarrollando en centros escolares, cabe ahondar en el trabajo de Sue Young (1998, 2001, 2002, 2009), centrado específicamente en el acoso escolar, proponiendo el concepto de escuelas centradas en soluciones, de modo que haya una filosofía compartida, centrada en los recursos personales de los integrantes de la comunidad, en vez de agentes ajenos a ella. Hacer conscientes a los profesionales educativos de poseer los recursos, para trabajar en positivo estas situaciones, es una línea bien definida que ha ido mostrando evidencias de ser capaz de modificar y mejorar las relaciones entre compañeros en las aulas escolares. Sobre todo, se han hallado buenos resultados en los cursos de primaria (Young, 2009), siendo algo más difusos en secundaria.

Ben Furman (2010, 2016), en Finlandia, ha elaborado el programa “kid’s skills”, que aspira a transformar las dificultades del alumnado, a partir de cuatro años, en habilidades que pueden

aprender. Este enfoque, en la línea de lo expuesto antes, parte de una dificultad que pueda presentar el participante. Esa dificultad implica la necesidad de potenciar, adquirir y poner en marcha habilidades concretas, las cuales son el objeto de trabajo en pasos sucesivos que deben resolverse. A través de su afianzamiento, el niño o niña será capaz de afrontar cada situación de conflicto con los recursos adecuados, además de incrementar el bagaje de recursos disponibles para futuras situaciones similares, así como para poder proporcionar apoyo a otros que, en su momento, deban aprender también dicha habilidad.

En síntesis, las intervenciones centradas en soluciones para prevenir y/o eliminar el acoso escolar, se caracterizan, en general, por centrarse en los aspectos que ya posee la persona, mejorando sus habilidades para el afrontamiento de estas situaciones, procurando que sea eficaz con pocas sesiones, mediante el protagonismo del propio alumnado involucrado en dichas circunstancias, y la realización de acciones concretas por parte de los participantes que pueden ser fácilmente evaluables, terminando con la constatación, si es el caso, por parte de la víctima, de que la situación ha mejorado, dejando de darse las conductas de intimidación.

### Procedimiento de la intervención

En primer lugar, previo a la realización del taller, se recogieron las medidas psicosociales sobre la incidencia de la violencia escolar y *bullying*, una vez se consiguió la participación de cinco centros escolares, explicando el plan de acción a llevar a cabo durante el curso escolar, se atendió a los principios éticos de toda investigación, obteniendo el consentimiento informado, para los padres o tutores legales del alumnado, así como el de estos mismos, en el momento previo a realizar el cuestionario inicial.

Un mes después de dicha encuesta se realizan los talleres. Para ello, se distribuyeron al azar las clases que realizarán, tanto el taller participativo (que aquí se describe), como el ejercicio de escritura expresiva y el grupo control (escritura trivial). Una vez decidido esto se fijan las fechas para estos talleres, realizándose este concreto en tres días consecutivos, en sesiones de una hora de duración (durante una clase normal del horario lectivo).

El alumnado, durante el taller, se organiza en pequeños grupos, proporcionándoles materiales tipo *posit*, donde pueden escribir notas individuales, que se van poniendo en común hasta obtener consensos; estos acuerdos se escribirán en las tarjetas y se colocarán en tres cartulinas grandes fijadas en la pared, una pegada al lado de la otra, explicando que se irán utilizando cada día del taller para colocar las conclusiones que se vayan alcanzando. Estas cartulinas permanecerán expuestas a posteriori, una vez finalizado el taller.

La tarea, en términos generales, consiste en representar, a través de tarjetas que se pegan en dichas cartulinas, tres momentos temporales, enfatizando el buen funcionamiento del grupo clase, donde las relaciones entre compañeros han sido fluidas y amistosas.

En la primera sesión se introduce la actividad y se plantea que dicho grupo realizará el taller como parte del estudio que se lleva a cabo en el centro para conocer y mejorar las relaciones dentro del aula, colegio o instituto. Se les recuerda que realizaron un cuestionario inicial y se comunica también que en otras clases del mismo nivel se realizarán otras actividades diferentes.

En este momento inicial se hacen algunas consideraciones al alumnado participante sobre cómo se va a trabajar en el taller, es decir, cómo se distribuirán por grupos, el comportamiento a seguir para organizar el espacio, en las interacciones con los demás compañeros, remarcando que se trata de un ejercicio que implica llegar a acuerdos entre todos, expresados con sus propias palabras.

En el aula puede permanecer el docente que, por su horario, tiene esa hora lectiva de clase, pidiendo en tal caso su colaborando en el taller, sobre todo en situaciones de mantenimiento del orden, procurando que haya un adecuado volumen de las conversaciones, la necesidad de participación de todos, etc.

#### *Primera sesión: recordar el mejor pasado*

Se comienza planteando a todo el grupo que el objetivo del taller se centra en la mejora de las relaciones entre compañeros; para ello, a diferencia de lo que se suele hacer, que es focalizar en lo que va mal, en los problemas y discusiones, durante estos tres días, en cambio, hablaremos de las

situaciones en que las cosas han ido muy bien, donde las relaciones con los otros han sido buenas, donde nadie ha quedado aislado, burlado ni molestado.

Este primer día se ocupa en recordar los buenos momentos del pasado, donde compañeros y compañeras estuvieron a gusto, las cosas funcionaron bien, no hubo peleas ni malas palabras entre las personas, sino disfrutar de una buena experiencia. Pueden centrarse en un día normal de clase, un día especial en que vino alguien a dar una charla o realizaron una actividad diferente, una salida fuera del centro con el grupo, como una excursión, un viaje, etc. Lo importante es resaltar y darse cuenta de que, en dicho día, pudieron observar que las cosas funcionaban muy bien, las personas estaban a gusto y se sintieron bien tratadas, sin incidentes, peleas ni malos gestos. Una vez se identifican individualmente algunas situaciones, se van poniendo en común por parejas (10 minutos) y luego en el pequeño grupo (quince minutos), llegando a acuerdos para nombrar con una frase concisa cada situación recordada. Se registran, en lo posible, tantas situaciones como componentes del grupo y las etiquetas seleccionadas se ponen en común con el resto de la clase (quince minutos), encargándose un miembro del grupo en leerlas en alta voz; y luego se coloca una selección de ellas en la cartulina asignada del pasado, que se sitúa espacialmente al lado izquierdo, procurando que las frases elegidas no sean repetitivas en lo posible, así como atendiendo a que sean adecuadas, censurando aquellas que solo se centran en la broma o puedan ser agresivas, hechas con intención de burlarse o no se centren en el tema específico que se trabaja.

Se continúa esta primera sesión identificando qué emociones y sentimientos han tenido al recordarse a sí mismos en esas situaciones elegidas. En los grupos se habla sobre dichas experiencias decidiendo unas cinco emociones compartidas, las cuales se escriben en tarjetas que se pegan ocupando el centro de la cartulina del pasado (diez minutos). Tras esto, para finalizar esta primera sesión, se propone una lluvia de ideas a toda la clase para dar nombre a esta cartulina (minutos finales). Las sugerencias se apuntan en la pizarra (“los mejores momentos”, “el mejor día”, “buenos recuerdos”, etc.) y mediante votación a mano alzada se decide por mayoría la frase que encabezará la cartulina del pasado, la cual se escribe como título en la cartulina). Así termina la primera sesión.



### *Segunda sesión: el futuro ideal*

El segundo día se analizan las expectativas de futuro, con respecto al funcionamiento de las dinámicas entre compañeros dentro del aula. Se introduce la sesión recordando el día anterior, renombrando las conclusiones a las que se llegó y lo bien que sienta rememorar buenos recuerdos conjuntos. Entonces, se propone que, ahora, de lo que se trata es de imaginar cómo les gustaría que fuesen las cosas en un futuro ideal, si siempre se funcionase con esa sintonía y compañerismo, qué cosas cambiarían y cómo organizarían los horarios, los espacios, los contenidos de las asignaturas, etc. Se enfatiza que se trata de un ejercicio de imaginación, lo que quiere decir que lo que se proponga no tiene por qué ser algo que se pueda llegar a dar en la realidad, pues se trata de soñar posibilidades lo más atractivas posibles, como para desear cada día acudir al centro.

De nuevo, tras unos minutos de trabajo individual, se comienzan a intercambiar, en los pequeños grupos, las ideas personales sobre cómo sería ese aula, colegio o instituto, si las cosas fuesen como les gustasen (quince minutos). Se deja opción a la fantasía y a propuestas poco pragmáticas, aunque se intenta acercar en lo posible a cambios que podrían hacerse reales, es decir, jugando en lo posible con cosas realizables, aunque sin censurar elementos irreales.

Tras la puesta en común en pequeño grupo, se pasa al trabajo de todo el grupo clase, exponiendo un miembro de cada equipo las decisiones de futuro que consideran mejores, de las propuestas individuales (quince minutos). A medida que van comunicando sus ideas, se va decidiendo sobre las que se consideran mejores para colocarlas en la cartulina del futuro (quince minutos), así como se procede de nuevo a una puesta en común sobre el título que pondrían a dicha cartulina, como se hizo en la primera sesión (“la clase ideal”, “la mejor clase”, “*friends forever*”, etc.). Con esto termina la segunda sesión, cuestionando al grupo sobre lo que se hará el último día, para generar la expectativa de control sobre lo que se hará (dado que el primer día se habló del pasado, el segundo del futuro, el alumnado reconoce fácilmente que se tratará el presente).

### *Tercera sesión: mejorar el presente*

En el tercer encuentro se revisa, primeramente, lo hecho los dos días anteriores, de modo que el alumnado ya puede confirmar que se trabajará sobre el presente, pues es lo que resulta más coherente tratar.

El planteamiento para este día es conjugar los mejores momentos del pasado y el futuro ideal preferido para llegar a tomar decisiones acerca de qué acciones cotidianas puede hacer cada uno para acercarse más a los sentimientos que se tuvieron en las situaciones elegidas del pasado, así como a ese futuro ideal preferido. De igual modo que en los anteriores ejercicios, se comienza en pequeño grupo, proponiendo que piensen en qué acciones podría realizar cada uno para tratar de conseguir esas metas en el día a día (quince minutos). Qué pequeñas acciones pueden llevar a cabo para mejorar las relaciones de convivencia en la línea de hacer más de lo que funciona y en buscar acciones que no requieren dificultad en sí, sino la sensibilidad suficiente para pensar en las posibles necesidades del otro, esto es, buscar ejemplos de compañerismo, empatía y apoyo mutuo en momentos concretos. Las propuestas se escriben en las tarjetas de manera individual y se exponen en el pequeño grupo, tomando decisiones entre ellos para mejorar cada planteamiento de acción, así como eliminar las que sean repetitivas (quince minutos). Cuando se finaliza se van colocando las frases-acción en la cartulina del presente por turnos grupales, formulando en alta voz la frase escrita para todo ser oída por todo el grupo.

La segunda parte de esta última sesión consiste en determinar las ideas, o valores guía, que se hallan tras ese buen funcionamiento y esas pequeñas acciones, que han elegido y que cada uno puede realizar en el día a día para mejorar las relaciones y dinámicas del grupo. El trabajo se realiza en pequeño grupo, proponiendo una por cada individuo, hasta ser consensuadas entre ellos (quince minutos). Luego se ponen en común los valores centrales elegidos, de modo que se observe que muchos se repiten (“cariño”, “amistad”, “amor”, “respeto”, etc.), y entonces se procede a una toma de decisiones consensuada donde se seleccionan en torno a cinco conceptos diferentes, que se fijan

en un lugar central de la cartulina del presente, conceptualizado como valores guía de las posibles acciones a llevar a cabo.

Por último, de nuevo, se anima a lanzar propuestas de un título para esta cartulina, votando en el gran grupo la frase propuesta y escribiéndola en la parte de arriba del cartel del presente.

Se finaliza el taller animando a los participantes a realizar las acciones seleccionadas por ellos mismos, para conseguir así mejorar las relaciones grupales e interpersonales.

Las cartulinas quedan fijadas en el aula en las semanas siguientes, e incluso hasta final de curso si así lo desean, de modo que se convierte en un mural que se puede revisar y ser un referente en la mejora de las dinámicas interpersonales en el aula.

## Objetivo general

El planteamiento general del taller es analizar si la intervención centrada en soluciones, a través de las actividades participativas, tiene efectos beneficiosos sobre los factores psicosociales estudiados, mejorando los indicadores de bienestar, reduciendo la ocultación y propiciando cambios actitudinales más incompatibles con las situaciones de acoso escolar.

## Hipótesis

H1. Los estudiantes asignados a la condición experimental incrementaran los indicadores de bienestar subjetivo y bienestar con sus compañeros, en comparación con el grupo control.

H2. La auto-ocultación será mayor para aquellos participantes asignados al grupo control, en comparación con los del grupo experimental.

H3. Los sujetos que participan en los talleres mostrarán actitudes de más rechazo ante el acoso escolar, en comparación con el grupo control.

## Metodología

Diseño cuasi-experimental de medidas repetidas (pre y post intervención) con grupo control, análisis de varianza para comparar las medias pre y post intervención.

## Participantes

Cinco aulas, una por cada centro escolar (tres colegios y dos institutos) de la isla de Lanzarote (Canarias, España), con un total de 166 estudiantes ( $n=81$  pertenecientes al grupo experimental y  $n=85$  al grupo control). El 49,3% eran chicos y la media de edad fue de 11.52 años ( $DT=.67$ ).

## Medidas

### *Escalas de bienestar*

Subjetivo: se presentó la escala de ítem único sobre Satisfacción Global con la Vida (*Overall Life Satisfaction = OLS*) (Campbell, Converse y Rodgers, 1976), sencilla y comprensible, obteniéndose una fiabilidad de  $\alpha=.67$ , con escala de respuesta desde “1: Totalmente insatisfecho/a” hasta “10: Totalmente satisfecho/a”, a través de la cuestión: “¿Hasta qué punto estás actualmente satisfecho/a con tu vida en general?”

Con compañeros: Se tuvo en cuenta la pregunta de la encuesta del Defensor del Pueblo (2007) ¿hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con tus compañeros/as de tu colegio/instituto?, con un rango de variación entre 1 (totalmente insatisfecho) y 10 (totalmente satisfecho) y una fiabilidad de  $\alpha=.67$ .

### *Auto-ocultación del bullying*

*Self-Concealment Scale* (SCS; Larson y Chastain, 1990). Es una escala que mide la tendencia a ocultar información personal angustiante o evaluada negativamente (por ejemplo, “Algunos de mis secretos realmente me angustian”). El cuestionario contiene 10 ítems que se responden en formato *Likert*, donde “1” (totalmente en desacuerdo) y “5” (totalmente de acuerdo), siendo su rango de variación de 10 a 50, de manera que a mayor puntuación mayor auto-ocultación. La escala es una adaptación realizada por Finkenauer, Engels y Meus (2002) para aplicarla a adolescentes. Se comprueba su fiabilidad a través del alfa de Cronbach, el cual fue satisfactorio,  $\alpha=.87$ .

### *Actitudes ante el acoso escolar*

Las actitudes fueron medidas a través de cuatro escalas unipolares de 7 puntos, de 1 (nada) a 7 (totalmente), “¿En qué medida piensas que tu actitud hacia las conductas del acoso escolar hacia otros

compañeros (burlarse, insultar, agredir físicamente, intimidar, poner motes, etc.) es...?”, donde en un polo están los ítems positivos (positiva, favorable, agradable, divertida) y los otros dos negativos (negativa, desfavorable, desagradable, aburrida). El alfa de Cronbach ha sido muy adecuada en esta muestra ( $\alpha=.81$ ).

## Resultados

### Análisis previos

En primer lugar, para conocer si la asignación de los sujetos a ambos grupos no influía sobre las variables objeto de estudio se realizó un análisis de varianza, el cual constató que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control ( $F_s > .05$ ) para el bienestar con los compañeros, la auto-ocultación del *bullying* y las actitudes ante el acoso escolar. Esto nos permite poner a prueba las hipótesis planteadas.

### Bienestar con compañeros

El análisis de medidas repetidas, antes y después de la participación en los talleres, indicó que existían diferencias entre ambos grupos  $F_{(1,164)}=3.69$ ;  $p < .01$ ,  $M_{\text{experimental-pre}} = 7.89$ ,  $DT = 2.06$ ;  $M_{\text{control-pre}} = 7.73$ ,  $DT = 1.58$ ,  $M_{\text{experimental-post}} = 8.57$ ,  $DT = 1.48$ ;  $M_{\text{control-post}} = 7.59$ ,  $DT = 1.94$

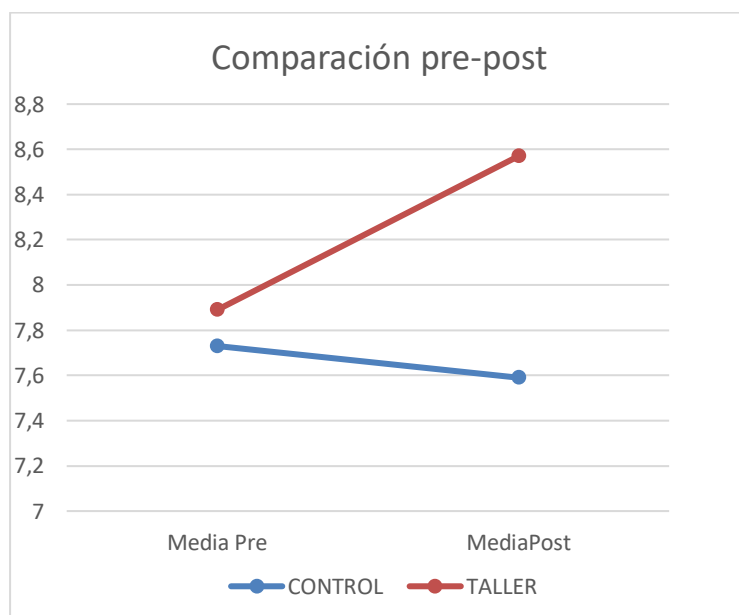


Figura 4 Medias pre-post en Bienestar con Compañeros

La Figura 4 muestra la distribución de medias de cada grupo, donde puede observarse cómo los estudiantes que participaron en los talleres centrados en soluciones presentan un mayor bienestar con sus compañeros en el tiempo 2. Es decir, el bienestar de los estudiantes, en lo que respecta a la satisfacción en las relaciones con los iguales, se ve incrementado tras la intervención. Aunque no sucede así con el bienestar subjetivo, que no llega a tener significatividad.

### Auto-ocultación

Del mismo modo que se hizo antes, se realizó un análisis de medidas repetidas para ver las diferencias entre los grupos en la auto-ocultación. Los resultados indicaron una significación tendencial, en el sentido de lo hipotetizado, ya que, aquellos que han participado en los talleres, tienden a presentar una menor auto-ocultación, lo que puede redundar en futuras ocasiones en más facilidad para llegar a contar los episodios de acoso escolar sufridos,  $F_{(1,164)}=2.59$ ;  $p=.06$ ,  $M_{\text{experimental-pre}}=22.93$ ,  $DT =10.56$ ;  $M_{\text{control-pre}}=21.39$ ,  $DT =8.59$ ,  $M_{\text{experimental-post}}=21.80$ ,  $DT =10.66$ ;  $M_{\text{control-post}}=21.10$ ,  $DT =10.05$ .

### Actitudes

La actitud ante el acoso escolar variaba entre los grupos. El análisis de medidas repetidas constató que existen diferencias estadísticamente significativas,  $F_{(1,164)} =4.35$ ;  $p<.01$ ,  $M_{\text{experimental-pre}}=1.40$ ,  $DT =.99$ ;  $M_{\text{control-pre}}=1.67$ ,  $DT =1.24$ ,  $M_{\text{experimental-post}}=1.68$ ,  $DT =1.35$ ;  $M_{\text{control-post}}=1.56$ ,  $DT =1.22$ .

Por tanto, la participación en talleres potencia las actitudes de rechazo ante situaciones de acoso escolar. Es decir, los estudiantes toman más conciencia de este comportamiento agresivo, sintiendo más desagrado cuando aparecen situaciones de acoso escolar.

### El contenido de las elaboraciones del alumnado

Merece detenerse y reflexionar acerca de un aspecto crucial de esta actividad. Aunque se guía el procedimiento a realizar, las producciones son construidas completamente por el alumnado participante, interviniendo el investigador únicamente en los casos contados en que algún participante pretende hacer alguna broma que interrumpa el ritmo, burlarse de alguien, insultar, o simplemente por tratarse de contenido que no se relaciona con la actividad de ninguna manera.

A continuación, se recogen algunos ejemplos comentados de la actividad desarrollada en las aulas que participaron el taller centrado en soluciones. En el Anexo 3 se pueden encontrar algunas fotografías en detalle de los murales elaborados por los participantes.

### *Cartulina del pasado*

Títulos elegidos por cada grupo: “Los mejores momentos”, “Los buenos momentos”, “Los mejores recuerdos”, “Good moments”, “Momentos inolvidables”.

Contenido de las tarjetas: “Un día en el agua”, “cada vez que vamos en guagua y nos ponemos a cantar”, “aprender las potencias con chocolate”, “el baile de navidad”, “cuando fuimos al centro cívico y aprendimos primeros auxilios”, “cuando fuimos de excursión en velero”, “cuando fuimos al aula de música y la profe tocaba y cantamos canciones”, “cuando estuvimos jugando al escondite”, “cuando fuimos a un restaurante, comimos todo juntos y hablamos de nuestras cosas”, “cuando fuimos al laboratorio y vimos microbios en el agua, nos reímos, hicimos un trabajo de grupo y nos encantó”, “cuando fuimos al salón de actos y nos dieron una charla donde podíamos expresarnos”, “cuando fuimos al teatro”, “cuando la policía vino a dar una charla de acoso escolar en las redes y nos interesó mucho”, “en una excursión al monte, cuando llegamos a un sitio y nos tumbamos en la hierba y había flores”. Las emociones más citadas por los diferentes grupos, tal y como puede comprobarse en el Anexo 4 fueron entre otras, amor, felicidad, risas, amistad y diversión,

### *Cartulina del futuro*

Títulos: “the perfect class”, “una clase ideal y perfecta”, “la clase ideal”, “I love class”, “cambios futuristas”

Contenido de las tarjetas: “que los temas se hagan en canciones y vídeos”, “tres horas de educación física todos los días”, “trabajar más todos en equipo”, “menos deberes para casa y más en clase”, “habría más sinceridad y menos mentiras”, “tener más compañerismo y disfrutar en compañía”, “estar en grupos de tres o cuatro en clase, sin deberes para casa”, “más plástica y educación física”, “poner las normas entre todos”, “que los profes fueran divertidos”, “buena comunicación entre compañeros”, “que admitieran a las mascotas en el instituto”.

### *Cartulina del presente*

Títulos: “mejorando la clase”, “pequeñas grandes acciones”, “cómo ser grandes compañeros”, “Friends forever”, “cómo mejorar la clase”

Valores guía más citados por los grupos: empatía, comunicación, sinceridad, respeto, apoyo, escucha, confianza, amabilidad, humor, dignidad.

Contenido de las tarjetas: “cuando te enfadas con alguien y se te va el cabreo, los dos tienen que saber perdonar”, “reconocer los errores cuando te enfadas”, “si alguien me pide algo se lo presto”, “si alguien me cuenta un secreto saber guardarlo”, “ayudar a un compañero que no entiende algo y explicárselo”, “si alguien insulta o pega a otro yo se lo diría a la profesora”, “apreciar las cosas de los demás”, “preocuparse por un compañero si lo está pasando mal”, “saber estar en silencio para no molestar”, “ayudar a un compañero que se cae”, “respetar a los demás”, “atender y respetar al profe cuando habla”, “participar en trabajos en equipo”.

En general, las producciones del alumnado cuentan con varios temas recurrentes a la hora de abordar las diferentes etapas del ejercicio. En primer lugar, respecto a los momentos positivos del pasado, en todas las aulas participantes, los episodios narrados han tendido a corresponderse con situaciones fuera del aula, momentos diferentes al ritmo normal y distribución espacial habitual de una clase. La búsqueda de situaciones de buena sintonía entre compañeros tiende a identificarse con experiencias no cotidianas. Esto no significa que en el día a día no sucedan, sino que a la hora de buscar ejemplos se busca lo saliente y especial, de modo que un día “normal” no resulta significativo. De cara a otras intervenciones de este tipo sería interesante acotar el espacio a la marcha habitual de la clase, ejemplificando con más detalle situaciones en dichos espacios.

En contra de lo esperado, las producciones más imaginativas de cara al futuro se han movido en una horquilla entre quienes apuntan pequeñas mejoras que pueden considerarse hasta razonables, a ideas totalmente descabelladas. Teniendo en cuenta que se puso como condición el no limitarse porque la idea no pudiese ser realizada, sino imaginar cualquier escenario que se les ocurriese,



sorprende que gran parte del alumnado se ciña a los aspectos más bien pragmáticos, en vez de dar rienda suelta a la imaginación de su ideal de un centro escolar y una clase.

Respecto al objetivo principal de la tarea, consistente en identificar ellos mismos algunas acciones a llevar a cabo en el día a día, que impliquen una mejora en las relaciones con compañeros, la tendencia se ha centrado en ofrecer apoyo puntual en situaciones en que se perciba que otro compañero lo necesita. Desde el punto de vista de la reducción de la incidencia del acoso escolar se considera una buena señal, pues es precisamente el fomento de la empatía hacia la idiosincrasia del otro lo que se manifiesta como carencia en el desarrollo y mayor gravedad del acoso escolar.

## Discusión y conclusiones

La intervención, a través de la participación en talleres centrados en soluciones, permite confirmar que se mejora la convivencia escolar, ya que se incrementa la medida de bienestar con los compañeros. Es más, la auto-ocultación, aunque de manera tendencial, se reduce, para aquellos estudiantes que participan en dichos talleres. Y, de cara a modificar las creencias sobre el acoso escolar, los sujetos muestran una actitud más negativa ante estas conductas violentas, en comparación con el grupo control.

Algunas mejoras que se consideran importantes, para que la actividad tenga más sentido y calado, es que no se supedite al horario de una asignatura más en el horario lectivo, sino que se pueda garantizar una mayor duración, para no tener la presión temporal (en torno a hora y media a dos horas por sesión se consideraría más oportuno)

## Consideraciones finales sobre esta actividad

Una de las dificultades a la hora de realizar este tipo de talleres es el hecho de que queden encajados en el horario lectivo habitual, como se acaba de señalar, lo que crea una sensación de ser una clase más y no poder ampliar unos minutos, si el diálogo lo propicia, lo que genera una sensación de urgencia que no fomenta la serenidad y conversaciones en pequeños grupos, que estas dinámicas exigen. Esto hace que el alumnado pueda estar pendiente de otras expectativas del día a día, como

un examen en la clase siguiente, que sea última hora, etc. Dentro de las rutinas habituales, el sonido del timbre de fin de clase supuso en alguno de los talleres cierta desbandada, pues comienzan de manera automática a recoger sus cosas, antes de terminar la actividad.

Se observan, durante la implementación de cada taller, las dinámicas habituales en un aula, como el hecho de que se intente hacer notar el alumnado más disruptivo, que aprovecha la novedad como una oportunidad de alterar el funcionamiento del aula, así como pueden observarse actitudes de algunos molestando a otros compañeros, actitudes que son precisamente las que se tratan de reducir. Aunque dichas situaciones han sido anecdóticas, es importante resaltar que coinciden con aquellas aulas en las que se ha detectado más victimización por *bullying*, a través de la encuesta inicial.

El funcionamiento durante la actividad varía, según el ambiente relacional de cada grupo clase, percibiéndose bien las aulas donde se ha venido trabajando de una manera más participativa o, por el contrario, donde hay más problemas entre compañeros, así como también se detectan diferencias en las actitudes del alumnado en función de si el profesor se queda durante la actividad o se ausenta, aunque no se han podido comprobar si esto modifica de algún modo los resultados.

En conclusión, aunque es importante contar con otras actividades que den visibilidad a esta problemática, como son las charlas informativas acerca del fenómeno del acoso escolar, los resultados hallados en este estudio confirman los hallazgos ya presentes en la literatura científica, asentando las bases para nuevas intervenciones educativas que se centren en aspectos positivos, en los recursos personales y en la generación de expectativas de mejora en las relaciones con los demás, todo ello de modo que sea el propio alumnado el que pueda generar sus soluciones, con la ayuda de los propios docentes.

## Referencias

Brasser, K. (2009). Solution focused brief therapy: overview and implications for school counselors.

*Alabama Counseling Association Journal*, 34, 2, 20-30. doi: 10.1007/BF03340957

- Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.  
<https://www.defensordelpueblo.es/noticias/acoso-y-violencia-escolar/>
- Finkenauer, C., Engels, R., & Meeus, W. (2002). Keeping Secrets From Parents: Advantages and Disadvantages of Secrecy in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 2, 123–136.  
doi: 10.1023/A:1014069926507
- Fisch, R., Weakland, J., & Segal, L. (1982). *The tactics of change*. New York: Norton.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York, US: Norton.
- de Shazer, S. (1988). *Clues. Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton
- de Shazer, S. (1991). *Putting difference to work*. New York, US: Norton.
- de Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. New York, US: Norton
- de Shazer, S. & Berg, I.K. (1992). Doing therapy: a post-structural re-vision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 18, 71-81. doi: 10.1111/j.1752-0606.1992.tb00916.x
- de Shazer, S., Berg I.K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., y Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: Focused solution development. *Family Process*, 25, 207-221. doi: 10.1111/j.1545-5300.1986.00207.x
- Furman, B (2010). *Kids' Skills in Action: Stories of Playful and Practical Solution-finding with Children*. Victoria, Australia: St. Luke's Innovative Resources.
- Furman, B. (2017). *Habilidades para niños*. Barcelona, España: Herder
- Gergen, K. (1996). La construcción social: emergencia y potencial. En M. Pakman (Ed.) *Construcciones de la experiencia humana* (139-168). Barcelona, España: Gedisa.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2001). "Social Construction in Context". *London: Sage*. Recuperado de:  
<https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/209>

- Larson, D. G. y R. L. Chastain (1990). Self-Concealment: Conceptualization, Measurement, and Health Implications. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*, 439-455. doi: 10.1521/jscp.1990.9.4.439
- Metcalf, L. (2008). *Counseling toward Solutions: A Practical, Solution-Focused Program for Working with Students, Teachers and Parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Hanlon, W. H., & Weiner-Davis, M. (1989). *In search of solutions: A new direction in psychotherapy*. New York, US: W.W. Norton & Co.R
- Young, S. (1998). The Support Group approach to *bullying*. *Educational Psychology in Practice, 14*(1), 32–39. doi: 10.1080/0266736980140106
- Young, S. (2001). Solution-focused anti-*bullying*. In Y. Ajmal y I. Rees (Eds). *Solutions in Schools*. London, UK: BT Press.
- Young, S. (2002). *Solutions to Bullying*. Tamworth, UK: Nasen.
- Young, S. (2009) *Solution-Focused Schools. Anti-bullying and beyond*. London, UK: BT Press.
- Young, S., & Holdorf, G. (2003). Using solution-focused brief therapy in individual referrals for *bullying*. *Educational Psychology in Practice, 19*, 271–282. doi: 10.1080/0266736032000138526

## 11. Estudio 3: Auto-ocultación del acoso escolar si se es víctima, agresor o testigo, y su vinculación con el bienestar subjetivo<sup>1</sup>

### Resumen

El *bullying* es un comportamiento muy frecuente y ocurre sin ninguna provocación aparente por parte de quien lo sufre. Con el objeto de analizar cómo influye la auto-ocultación sobre el bienestar subjetivo, cuando se está implicado en situaciones de acoso escolar, se realizó una investigación con una muestra de 299 estudiantes, en centros de Lanzarote (Canarias, España), a través de un diseño correlacional donde cada alumno se auto-identifica como víctima, agresor o testigo. Los participantes tenían una media de 11.81 años (DT =.87), y el 50,2 % eran hombres. Los resultados descriptivos mostraron diferencias significativas respecto a las víctimas, consistentes en menor bienestar subjetivo y mayor auto-ocultación. La auto-ocultación del *bullying*, frecuencia de acoso escolar y edad, explicaron el 29,1 % de la varianza del bienestar subjetivo de los alumnos. El análisis de mediación moderada constató que a más frecuencia de acoso escolar se produce una mayor auto-ocultación, y que, a su vez, esta mayor auto-ocultación se asoció negativamente al bienestar subjetivo, tanto para las víctimas como para los agresores. En conclusión, los resultados de este trabajo confirman que una elevada auto-ocultación, cuando sucede el acoso, es perjudicial para el bienestar subjetivo.

### Introducción

El acoso escolar, que se produce de manera constante y reiterada en los centros educativos, tanto públicos como privados, es un hecho que preocupa a toda la sociedad. Este comportamiento violento es difícil de cuantificar, ya que se ejerce y mantiene, la mayoría de las veces, de manera oculta. Es más, la revisión realizada en 40 países sobre la prevalencia del *bullying* y la victimización, entre los niños de 11, 13 y 15 años, con muestras representativas y constituidas por un total de

---

<sup>1</sup> Este estudio ha sido publicado [véase García, A. & Fernández, I. (2020). Auto-ocultación del acoso escolar si se es víctima, agresor o testigo, y su vinculación con el bienestar subjetivo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 150-165 <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a9>]

202.056 jóvenes, informa que el rango varía del 4,8 % al 45,2 %; los niveles más elevados pertenecen a los países bálticos (Lituania, Letonia y Estonia), y los más bajos a los del norte de Europa. España, aunque está en el sur de dicho continente, ocupa el tercer lugar, tras Suecia y la República Checa (Craig et al., 2009).

Este rango de más de 40 puntos se reduce, según la estimación de Rettew & Pawlowski (2016), aunque igualmente sigue siendo muy preocupante. Para estos autores entre un 10 % y un 30 % de los escolares en todo el mundo están involucrados en episodios de *bullying*. Datos más recientes constatan un total de 1.054 casos denunciados en España en 2017 (Instituto Nacional de Estadística - INE-, 2019). La franja de edad en donde el acoso presenta un mayor porcentaje, o cuando los implicados se atreven a verbalizarlo, es la comprendida entre los 12 y 14 años, con 459 denuncias, seguida de los 15 a 17 años, con 352 denuncias. A distancia estaría la de los más pequeños (6 a 11 años), de acuerdo con las estadísticas oficiales ofrecidas por las fuerzas de seguridad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD-, 2017).

En general, el acoso escolar o *Bullying* son conceptos para referirse al maltrato, hostigamiento e intimidación de manera deliberada y continuada que ejerce un niño o grupo hacia otro de forma cruel, mediante agresiones verbales (insultos, ofensas), físicas (empujones, golpes), aislamiento (invisibilidad, ninguneo, ostracismo, exclusión social), difusión de rumores (descrédito, bulos), robo o rotura de material escolar y *ciberbullying* (Garaigordobil et al., 2017; Menesisi & Salmivalli, 2017).

Dan Olweus (1993, 2003, 2011, 2013), pionero en el estudio de esta problemática, lo describe como una conducta agresiva sistemática y sin motivo hacia alguien, con indefensión por parte de la víctima, realizada de manera persistente en el tiempo y donde se da un desequilibrio de poder. En esta definición es importante considerar el matiz de persistencia, que le confiere el carácter de acoso y lo diferencia de la agresión puntual.

El aula, los patios de recreo, los pasillos, los aseos y los alrededores del centro educativo son escenarios habituales de episodios violentos en los que hay víctimas, agresores y testigos. Según el estudio realizado por la Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo –ANAR-(2018) lo más

frecuente es que los agresores pertenezcan a la misma aula de las víctimas (88,1 %), teniendo un 10,2 % de ellos más edad que las víctimas y, por consiguiente, de clases diferentes.

La conducta caracterizada por la agresividad verbal (por ejemplo, burlas) es la más habitual entre los agresores (78,0 %), mientras que los ataques físicos (por ejemplo, patadas) se producen la mitad de las veces (51,6 %). El acoso escolar suele perdurar más de un año para el 52,9 % de las víctimas, y para una tercera parte (37,6 %) el tiempo está comprendido entre un mes y un año.

Un porcentaje muy elevado de las víctimas (94 %), según ANAR (2018), presenta secuelas psicológicas tras sufrir *bullying*. Por orden de importancia destacan la sintomatología depresiva (68,8 %), los ataques de ansiedad (67,2 %) y la emoción de miedo (58,6 %). También, se pueden producir aislamiento (26,3 %), sentimientos de soledad (23,7 %), falta de competencias sociales (19,4 %), bajo rendimiento académico (16,7 %), problemas de autoestima (15,6 %) y la emoción de enfado (15,6 %). En esta línea, la investigación de Lenci & Matuga (2010) ha constatado la relación entre el acoso escolar y un mayor riesgo de depresión.

En lo que respecta a las características de las víctimas, la revisión realizada por Puértolas y Montiel (2017) constató que una gran parte de quienes sufren acoso escolar presentan baja autoestima, baja asertividad, timidez y otra sintomatología internalizante, aunque también ocasionalmente externalizante; así como revictimización frecuente a lo largo de su escolarización. Además, muestran de manera habitual carencias en habilidades y relaciones sociales, con sentimientos de rechazo y aislamiento; son poco populares y poseen un círculo de amistades muy reducido.

Más allá de todas estas cifras y características, es una conducta que resulta muchas veces difícil de ser prevenida, y que al ejercerse habitualmente de forma oculta hace que exista una apariencia de normalidad entre todos los implicados en este proceso. Entre ellos se destacan los agresores, quienes infringen el menosprecio a la víctima; los testigos, que son aquellos que observan lo que ocurre; y la víctima, o persona que sufre el acoso. Se trata de un triángulo que puede acoger a más participantes. Así, Saarento & Salmivalli (2015) identifican otros roles, a saber:

a) los defensores, que se sienten seguros e intervienen para interponerse ante el acoso, y b) los agresores-víctimas (que acosan a otros, pero a su vez son víctimas de *bullying*). Estos suelen ser impulsivos y cuando son acosados reaccionan violentamente, a diferencia de las víctimas sin el componente ofensivo, que se caracterizan por su inseguridad, inhibición, vulnerabilidad y miedo hacia sus agresores.

Estas clasificaciones han sido matizadas por otros autores. Por ejemplo, Millán Reyes et al. (2015) diferencian a los espectadores, como testigos activos y pasivos. Los primeros tratan de evitar que se agrede a las víctimas e intervienen para intentar frenar los incidentes de *bullying*, mientras que los segundos optan por permanecer quietos e impassibles cuando se produce el acoso hacia otro compañero; son los denominados cómplices del suceso. Más recientemente, Conde & Avila (2018) analizan el papel de otro tipo de observadores, los denominados reforzadores, los cuales aprueban la violencia del agresor hacia su víctima, con risas.

### **Auto-ocultación y acoso escolar**

En la dinámica de acoso, este triángulo que puede expandirse hacia otros integrantes, como se termina de describir, está caracterizado por su asimetría o desequilibrio de poder; aspecto clave dentro del *bullying*, como se veía anteriormente en la definición clásica de Olweus. Esta asimetría entre víctima y victimario opera también en la puesta en práctica de diversos mecanismos de ocultación de dicha acción y sus consecuencias. Eso explica que muchos acosos escolares nunca lleguen a conocerse, debido a que las víctimas intentan de ese modo escapar a consecuencias mucho más graves. El silencio forzado de las víctimas encontraría aquí su explicación (Quiles del Castillo et al., 2014).

Darley (1996), por su parte, analiza los costes de estas ocultaciones para los agresores: a saber: i) es el peligro siempre presente de que resulten contraproducentes, porque la evidencia está ahí es clara, puede haber testigos, y evitar su difusión a través de filtraciones es complicado; ii) el hecho mismo de la ocultación proporciona evidencia concluyente del carácter malicioso de las acciones; y iii)



la ocultación es, habitualmente, resultado de una fuerte presión, sobre todo para mantener la propia imagen del yo o protegerse ante la situación.

También, hay beneficios para los que renunciaron a denunciar el acoso; es decir, para los testigos. Su connivencia con el suceso, su tolerancia de las prácticas de acoso acaba por consolidar el sistema y le otorga un carácter de perennidad. Ahora estas prácticas parecen naturales, como si siempre hubieran estado ahí; por tanto, la relación trilateral se sostiene mediante la “Ley del silencio” y la condena pública del delator o “chivato”. En este sentido, Salmivalli (2013) indica que: Los escolares que afrontan el *bullying* como testigos se encuentran atrapados en un dilema social. Por un lado, comprenden que el acoso está mal y les gustaría hacer algo para pararlo o evitarlo, pero, por otro lado, deben esforzarse por asegurar su estatus y seguridad dentro de su grupo de iguales. (p. 122)

Como se ha señalado, la ocultación está muy relacionada con el acoso; por ello, el presente estudio se centra en la auto-ocultación, la cual es definida como una predisposición a ocultar activamente, a los demás, información personal que uno percibe como angustiante o negativa. Esta información personal, oculta de pensamientos, sentimientos, acciones o eventos es muy íntima, de valencia negativa y tiene tres características: i) es un subconjunto de información privada, ii) a esta información se puede acceder conscientemente, y iii) dicha información se esconde activamente a los demás (Larson et al., 2015). Esta conducta contribuye negativamente sobre la salud psicológica. Así, la auto-ocultación personal fue un mediador significativo entre los episodios de discriminación y la ansiedad (Zhou et al., 2019).

Por su parte, Bustillos et al. (2008), en un estudio sobre variables psicosociales y acoso escolar, llegan a la conclusión de que la exclusión social es predictora del inicio de situaciones de acoso escolar. Es decir, puede ocurrir que, por las características internalizantes, que se consideran habituales en un tipo concreto de víctimas, como por el hecho de mostrar una mayor propensión a la timidez, soledad, miedos, fobias, etc., tiendan por sí mismos a mantener su actividad social al mínimo, lo que hace que acaben siendo excluidos socialmente. Todo esto prepara, según los autores, el terreno para que puedan iniciarse comportamientos de acoso escolar. Aunque también puede suceder que lo llamativo

sean las características externalizantes y disruptivas en el grupo, como el alumnado con sintomatología relacionada con el TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), lo que propicie la exclusión, pues las víctimas no suelen acatar las normas del grupo, se despistan más y cometen más torpezas en los juegos.

En cualquiera de los casos, bien por factores internos o externos, se podría decir que un indicador previo al inicio del acoso es la existencia de cierto grado de exclusión social. Esto encaja con la posible existencia de una mayor auto-ocultación, pues parece que los niños y niñas que sufren acoso escolar son especialmente susceptibles a tener tasas más altas de ocultación, generalizada a todos los ámbitos de su vida familiar, escolar y comunitaria, por lo que es muy probable que, una vez iniciado el acoso escolar, no se detenga hasta llegar a manifestaciones que ya no son admisibles grupalmente.

### ***Bullying* y bienestar subjetivo**

En este estudio, además, se analiza cómo sufrir acoso, infringir agresiones de manera continuada o ser testigo, inciden sobre el bienestar subjetivo de los escolares. En este sentido, el informe de la Organización Mundial de la Salud sobre el bienestar de los niños constató que el clima escolar y la calidad de las relaciones entre los niños son los factores más importantes para predecir el bienestar subjetivo (Klocke et al., 2014). Así, la investigación realizada por Navarro et al. (2015) concluyó que existe una relación entre el *bullying* y poseer menor optimismo y satisfacción con amigos; el acoso escolar reduce de forma significativa la sensación de felicidad y satisfacción. Otros estudios empíricos confirmaron que la auto-ocultación se asocia negativamente con el bienestar subjetivo (Uysal et al., 2012), y que inhibe el bienestar psicológico (Wang et al., 2014).

El indicador de la ocultación ha dado origen a un gran número de investigaciones en ámbitos como el maltrato infantil y la violencia de género (Bello, 2014), pero no hay muchos estudios que aborden la auto-ocultación y el *bullying*.

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de la presente investigación es evaluar cómo opera la auto-ocultación, tras el inicio de conductas de acoso escolar, en función del papel que tiene cada participante (víctima, agresor o testigo).

Para llevar a cabo el estudio se contó con un diseño correlacional, donde los alumnos contestaron, a través de un autoinforme, a una serie de cuestiones que guardan relación con las siguientes hipótesis:

H1. Los participantes que son víctimas y agresores puntuarán más en la auto-ocultación del acoso escolar, que los testigos de la situación.

H2. Las víctimas de acoso escolar mostrarán peor bienestar subjetivo que los agresores y testigos.

H3. Los participantes con un nivel bajo de auto-ocultación de *bullying* presentarán un mayor bienestar subjetivo, que los participantes con un nivel alto de auto-ocultación del acoso escolar.

H4. Las víctimas que auto-ocultan más el acoso escolar mostrarán menor bienestar subjetivo, que las víctimas que no lo auto-ocultan.

H5. Los participantes que sufren una alta frecuencia de acoso escolar auto-ocultarán más el hostigamiento, lo que a su vez se asociará con un menor bienestar subjetivo. Sin embargo, este proceso mediador sólo se manifestará entre las víctimas y los agresores (véase Figura 5).

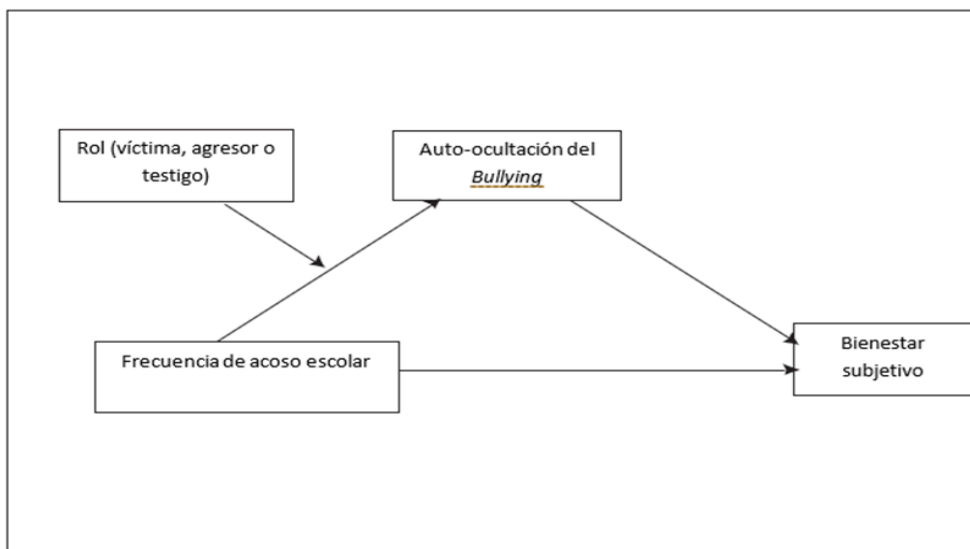


Figura 5 Modelo de Mediación Moderada

## Metodología

### Participantes

Para la presente investigación se contó con 299 participantes. El 50,2 % (n=150) eran hombres, con una edad media de 11.81 (DT =.87), y rango de variación de 10 a 13 años; además, los estudiantes cursaban sexto de primaria y primero de secundaria, y se auto-identificaron como víctimas, agresores y testigos. Así, el grupo de víctimas, según su percepción, lo constituían estudiantes con una media de 11.72 años (DT =.87), siendo 19 hombres y 27 mujeres. El conjunto de alumnos que decía realizar conductas de *bullying* presentó una media de 12.19 años (DT =1.03), y estuvo formado por 8 hombres y 5 mujeres. Por último, el grupo de testigos, que indicó presenciar y/o conocer conductas de acoso escolar, presentaba una edad de 11.8 años (DT =.86), donde 123 eran hombres y 117 mujeres.

### Instrumentos y variables

#### *Acoso escolar*

Para evaluar el acoso escolar se tuvieron en cuenta dos aspectos, la presencia del hostigamiento y el rol de cada participante. Por una parte, la presencia se midió a través de una pregunta extraída de la encuesta realizada por el Defensor del Pueblo (2007) donde el estudiante tenía que responder acerca de la frecuencia con que había sufrido conductas de acoso durante el presente curso académico. Se evaluaron comportamientos como ser pegado, empujado, gritado, insultado, amedrentado, robado, excluido o ignorado. Se utilizó una escala con cuatro opciones de respuesta, tipo Likert, de 1=Nunca a 4=Siempre. Los porcentajes fueron los siguientes: nunca (65,8 % hombres y 58,1 % mujeres), a veces (23,5 % hombres y 22 % mujeres), a menudo (9,4 % hombres y 18,2 % mujeres), y siempre (1,3 % hombres y 1,7 % mujeres). Por otra parte, se examinó qué papel desempeñaba cada uno de los alumnos ante estas conductas de acoso; el mayor porcentaje fue para el rol de testigo, con 240 participantes (80,3 %), seguido del de víctima (15,4 %, n=46), y por último los agresores con 13 (4,3%).

### *Auto-ocultación*

La escala Self-Concealment Scale –SCS- (Larson & Chastain, 1990) fue traducida por el primer autor de este artículo, adaptando algunas expresiones al objeto de estudio (Finkenauer et al., 2002). Se trata de una medida que evalúa la tendencia a ocultar información personal angustiante o evaluada de forma negativa sobre cualquier problema o suceso vital estresante (por ejemplo, “Algunos de mis secretos realmente me angustian”). El instrumento contiene 10 preguntas, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo”, siendo su rango de variación de 10 a 50, de manera que cuando la puntuación es elevada la auto-ocultación es mayor. Los estadísticos de tendencia central fueron ( $M= 22.73$ ;  $DT=9.79$ ). El nivel de auto-ocultación bajo vs. alto se operativizó en función de la mediana (valor 21), con el objeto de contar con un criterio estadístico que permitiera realizar una comparación válida. Hubo diferencias significativas para la variable sexo ( $F(1,297)=5.12$ ,  $<.05$ ,  $M_{mujeres}=23.66$ ;  $DT=10.11$  vs.  $M_{hombres}=21.82$ ;  $DT=9.39$ ). El índice de fiabilidad, el alfa de Cronbach fue satisfactorio: .87.

### *Bienestar subjetivo*

Se aplicó la pregunta de Diener et al. (1985) ¿Hasta qué punto estás actualmente satisfecho con tu vida, considerada globalmente? con un rango de variación entre 1 (totalmente insatisfecho) y 10 (totalmente satisfecho) (Adaptada al contexto cultural por Páez et al., 2011). La medida es subjetiva, ya que se evalúa la experiencia de la persona y el bienestar es global, pues incluye una valoración o juicio general de su vida (Diener et al., 1999). El conjunto de los participantes mostró una puntuación alta ( $M=8.39$ ;  $DT=1.57$ ), y hubo diferencias significativas para la variable sexo ( $F(1,295)=5.15$ ,  $<.05$ ).  $M_{mujeres}=8.24$ ;  $DT=1.67$  vs  $M_{hombres}=8.53$ ;  $DT=1.45$ .

### *Datos sociodemográficos*

Tras la aplicación de estas medidas se preguntaba por cuestiones referidas al sexo y la edad.

### **Procedimiento**

Se recogieron las respuestas de todos los participantes en cinco centros educativos

pertenecientes a la Isla de Lanzarote (España). La elección se basó en el criterio de accesibilidad, si bien se trató de contar con un número representativo de estudiantes pertenecientes a distintos colegios. El cuestionario contenía varias escalas (véase el epígrafe de instrumentos y variables) y se aplicó de forma colectiva en las aulas de cada uno de los centros, por un único asistente de investigación. Antes de comenzar con la batería de preguntas se solicitó el consentimiento informado, tanto a los alumnos como a sus tutores legales. Todos conocían el propósito del estudio y que la colaboración en el mismo no conlleva ningún riesgo para la salud.

La participación en el estudio fue voluntaria, garantizándose el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

## Análisis estadísticos

Se utilizó el programa SPSS (versión 24). La fiabilidad de las medidas se comprobó a través del alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Para el nivel de significación se ha considerado una probabilidad de error menor o igual al 5% ( $p < .05$ ). La comparación de medias se ha realizado a través de los análisis de varianza, con su respectivo tamaño del efecto (eta cuadrado parcial  $\eta^2$ ). Las relaciones para el conjunto de variables objeto de estudio se han calculado a través de las correlaciones  $r$  de Pearson, de la regresión lineal y del análisis de mediación (macro PROCESS 3.0; Hayes, 2018).

## Resultados

### Análisis de control

Con el objeto de comprobar que los participantes pertenecientes a los cinco centros educativos estaban equiparados con respecto a la frecuencia de haber sufrido *bullying* y su rol de víctima, agresor o testigo, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) en los que se incluyó, como variable independiente (VI), la pertenencia a cada centro. Como variables dependientes (VDs) los dos ítems descritos anteriormente (véase la variable acoso escolar). Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas (ambas  $F_{5(4,294)}$ , ns). El nivel de significación se estableció

con una  $p > .01$ . Este resultado permite confirmar la homogeneidad de los distintos centros, respecto al acoso escolar.

### Quien oculta más el acoso escolar

Para constatar la primera hipótesis se efectuó un análisis univariado; el papel de cada alumno ante el acoso (víctima, agresor o testigo) como VI y la auto-ocultación como VD. Los resultados confirmaron que las víctimas y agresores auto-ocultan más el *bullying* que los testigos ( $M_{víctimas}=30.31$ ,  $DT=10.71$ ,  $M_{agresores}=26.05$ ,  $DT=10.21$  y  $M_{testigos}=21.30$ ,  $DT=8.98$ ),  $F_{(2,294)}=33.99$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2=.11$ ).

Una vez determinada esta diferencia de medias, se realizaron comparaciones múltiples post hoc a través de la prueba T3 de Dunnett; este análisis permitió determinar que la mayor diferencia de auto-ocultación de acoso escolar se da entre las víctimas y los que observan los episodios de *bullying* ( $M=9.01$ ,  $EEM=1.26$ ;  $p < .001$ ).

Además, y aunque no se tenía ninguna hipótesis de investigación, con el propósito de tener más información sobre quién auto-oculta más, si los hombres o las mujeres, o los que son más jóvenes o tienen más años, se realizó un ANOVA donde la VI fue la variable dummy, baja vs. Alta auto-ocultación y la VD la edad. Los resultados indicaron que eran los participantes con más años los que auto-ocultaban más el acoso ( $M_{baja\ auto-ocultación}=11.70$ ,  $DT=.86$  y  $M_{alta\ auto-ocultación}=11.89$ ,  $DT=.87$ ;  $F_{(1,294)}=5.27$ ;  $p < .01$ ). Las diferencias de sexo se comprobaron a través de la prueba t-test para muestras independientes ( $M_{mujeres}=23.66$ ,  $DT=10.17$  vs.  $M_{hombres}=21.82$ ,  $DT=9.39$ ;  $t\text{-test}_{(297)}=-2.26$ ;  $p < .05$ ), lo cual permitió confirmar que son las mujeres las que ocultan más el *bullying*.

### Cómo se relaciona el acoso escolar y el bienestar subjetivo

La segunda hipótesis se comprobó, en primer lugar, mediante un análisis de correlación, donde se vinculó la frecuencia de acoso con el bienestar subjetivo ( $r(294)=-.40$ ,  $p < .001$ ); este resultado permitió determinar que a más acoso escolar menor bienestar subjetivo, o que a más bienestar subjetivo menor *bullying*. En segundo lugar, a través de un análisis univariado, se tuvo en cuenta como VI el papel de cada alumno ante el acoso (víctima, agresor o testigo) y como VD el bienestar subjetivo. Los resultados, como cabía esperar, confirmaron que los participantes que tenían el rol de testigos

poseían un mayor bienestar, seguidos de los agresores y las víctimas ( $M_{víctimas}=7.02$ ,  $DT =1.61$ ,  $M_{agresores}=7.38$ ,  $DT =1.69$  y  $M_{testigos}=8.66$ ,  $DT =1.46$ ),  $F_{(2,294)}=48.16$ ,  $p <001$ ,  $\eta p^2=.14$ ).

Respecto a las comparaciones múltiples entre estos tres grupos, la prueba T3 de Dunnett confirmó que existen diferencias entre los testigos y las víctimas ( $M=1.64$ ,  $EEM=.19$ ;  $p<001$ ) y entre los testigos y los agresores ( $M=1.28$ ,  $EEM=.37$ ;  $p<01$ ), no habiendo diferencias estadísticamente significativas para la comparación entre las víctimas y los agresores; esto hace pensar que ambos colectivos, tras infligir y sufrir el *bullying*, respectivamente, tienen un bienestar subjetivo similar (valor 7). Por tanto, la hipótesis se ve confirmada en parte, ya que las víctimas tienen peor bienestar subjetivo que los testigos, pero su percepción de bienestar es similar a la de sus agresores.

#### Cómo afecta la auto-ocultación al bienestar subjetivo cuando ocurre el acoso escolar

Para constatar la tercera hipótesis se efectuó un ANOVA, con el nivel de auto-ocultación (bajo vs. alto) como VI, y el bienestar subjetivo como VD. Los resultados confirmaron que sí existe un mayor bienestar subjetivo en el nivel bajo de auto-ocultación ( $M=8.97$ ;  $DT =1.17$ ) que en el alto ( $M=7.86$ ;  $DT =1.70$ ) ( $F(1, 297)=80.94$ ;  $p<.001$ ).

La cuarta hipótesis se comprobó a través del mismo análisis que el efectuado para la H3, pero en este caso se realizaron ANOVAs diferentes en función del papel de cada alumno ante el acoso (víctima, agresor o testigo). Los resultados corroboraron que sí existe un mayor bienestar subjetivo en el nivel más bajo de auto-ocultación del *bullying* para los agresores ( $M_{baja\ auto-ocultación}=8.25$ ,  $DT =1.83$  y  $M_{alta\ auto-ocultación} =6.85$ ,  $DT =1.41$ ;  $F_{(1,12)}=3.93$ ;  $p <.05$ ) y testigos ( $M_{baja\ auto-ocultación} =9.09$ ,  $DT =1.06$  y  $M_{alta\ auto-ocultación} =8.18$ ,  $DT =1.61$ ;  $F_{(1,239)}=54.21$ ;  $p<.001$ ), pero no para las víctimas ( $M_{baja\ auto-ocultación}=7.38$ ,  $DT =1.25$  y  $M_{alta\ auto-ocultación} =6.94$ ,  $DT =1.68$ ;  $F_{(1,45)}=.94$ ; ns). Por tanto, sí se confirma la H3, pero no la H4.

#### Influencia del sexo, edad, auto-ocultación y acoso escolar sobre el bienestar subjetivo

Con el objeto de analizar, en su conjunto, la influencia del sexo, edad, auto-ocultación y frecuencia de acoso escolar, sobre el bienestar subjetivo, se realizó una regresión (método: enter). El sexo resultó no significativo  $\beta=-.33$ ;  $t=-.1.11$ ;  $p<ns$ , 95% IC [-.34, .09], mientras que las variables, auto-



ocultación del *bullying* ( $\beta=-.33$ ;  $t=-.8.76$ ;  $p<.001$ , 95% IC [-.06, -.04]), frecuencia de acoso escolar ( $\beta=-.29$ ;  $t=-.7.68$ ;  $p<.001$ , 95% IC [-.72, -.43]), y edad ( $\beta=-.16$ ;  $t=-.4.49$ ;  $p<.001$ , 95% IC [-.41, -.16]) explicaron el 29,6 % ( $R^2=.296$ ) de la varianza del bienestar subjetivo de los alumnos ( $F_{(4,294)}=60.20$ ,  $p<001$ ). Por tanto, los estudiantes más jóvenes, que auto-ocultan menos el *bullying* y presentan una menor frecuencia de acoso, se caracterizan por un mayor bienestar subjetivo.

### Mediación moderada de la auto-ocultación del *bullying*

La hipótesis 5 trataba de constatar la auto-ocultación del *bullying* como variable mediadora de la frecuencia del acoso escolar hacia el bienestar subjetivo, pero manteniendo el rol del alumno como variable moderadora. Para poner a prueba la H5 se aplicó la macro PROCESS de Hayes (2018), concretamente el modelo 7 de mediación moderada.

Este procedimiento permite calcular los efectos indirectos condicionales, es decir, el efecto de la VI (frecuencia de acoso escolar) sobre una VD (bienestar subjetivo), a través de una variable mediadora (auto-ocultación del *bullying*), para diferentes niveles de una variable moderadora (rol: testigo, víctima y agresor). En este estudio los efectos indirectos condicionales se calcularon utilizando el método de bootstrapping (o remuestreo). Los coeficientes se estimaron a través de 10.000 muestras bootstrap (Hayes, 2009).

Los resultados de los análisis, que se presentan en la Tabla 63, constatan que, a más frecuencia de acoso escolar, se produce una mayor auto-ocultación del *bullying* ( $B= 3.35$ ,  $p<.001$ ) ( $R^2=.13$ ;  $F_{(3,294)}=27.54$ ,  $p<001$ ), y que, a su vez, esta mayor auto-ocultación se asoció negativamente al bienestar subjetivo ( $B= -.06$ ,  $p<.001$ ) ( $R^2=.27$ ;  $F_{(2,293)}=106.97$ ,  $p<001$ ).

El efecto directo de la frecuencia del acoso escolar sobre el bienestar ( $B= -.48$ ,  $p=.08$ ) confirma que a más acoso se constata un menor bienestar subjetivo.

Además, este coeficiente se presenta como no significativo en el efecto indirecto ( $B= 3.35$ ,  $p<.001$ ), lo que viene a confirmar que se está produciendo el efecto hipotetizado de la mediación de la auto-ocultación.

Tabla 63 Mediación moderada de la auto-ocultación y rol ejercido en el acoso escolar

$(R^2=.13; F_{(3,292)}=27.54, p<001)$		<i>Modelo de variable mediadora (Auto-ocultación del bullying)</i>			
Variables predictoras	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	
Constante	22.74	.44	51.94	.001	
Acoso Escolar (AE)	3.35	.64	5.25	.001	
Rol	2.62	.96	2.73	.01	
Interacción AE x Rol	-1.04	.22	-2.04	.05	
$(R^2=.27; F_{(2,293)}=106.97, p<001)$		<i>Modelo de variable dependiente (Bienestar subjetivo)</i>			
Variables predictoras	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	
Constante	9.66	.15	64.77	.001	
AE efecto directo	-.48	.14	-3.01	.081	
Auto-ocultación	-.06	.01	-9.25	.001	
<i>Efectos indirectos condicionales</i>					
Mediador	Moderador	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Boot 95% IC</i>	
Auto-ocultación	Rol: víctima	-.30	.16	[-.66, -.24]	
Auto-ocultación	Rol: agresor	-.28	.14	[-.62, -.27]	
Auto-ocultación	Rol: testigo	-.24	.13	[-.50, .07]	

*Nota:* Elaboración propia. En la Tabla se incluyen los coeficientes *B* de regresión no estandarizados. Intervalo de Confianza (IC) si contiene el valor 0 es no significativo (Hayes, 2018).

Por su parte, la existencia de un efecto de interacción entre acoso escolar y el papel de cada participante tuvo la siguiente significación ( $B= -1.04, p=.05$ ), lo que implica que los efectos indirectos condicionales solo son válidos para víctimas ( $B= -.30; 95\% IC [-.66, -.24]$ ) y agresores ( $B=-.28; 95\% IC [-.62, -.27]$ ). Estos resultados, en su conjunto, permiten concluir que la auto-ocultación sí

media entre la frecuencia de acoso escolar y el bienestar subjetivo, mientras que los roles de víctima y agresor tienen efectos moderadores sobre la auto-ocultación del *bullying*.

## Discusión

El acoso escolar representa un problema complejo debido a la diversidad de factores involucrados. En este artículo se ha tratado de aportar algunos indicadores desde una perspectiva psicosocial, estableciendo relaciones entre la auto-ocultación del *bullying* y el bienestar subjetivo. Además, se ha analizado el papel como víctima, agresor o testigo que juega cada uno de los implicados en esta relación triangular de acoso escolar. Los resultados descriptivos constatan que las características del acoso escolar, recordadas por los estudiantes, son similares a las de otras investigaciones epidemiológicas llevadas a cabo en España (Oñate & Piñuel, 2010). Respecto a los testigos no solamente constituyen el porcentaje mayoritario de participantes (80,3 %), sino que dependiendo de sus acciones a favor o en contra de víctimas y agresores, incentivan, refuerzan, rechazan o ignoran el *bullying* (Cuevas & Marmolejo, 2016).

La primera hipótesis referente a la auto-ocultación del acoso escolar, en función del rol que se desempeña, bien como víctima, agresor o testigo, se confirmó, ya que los que ocultan más el *bullying* son las víctimas y los agresores. Además, se constató que son las mujeres y los que tienen más años, el perfil sociodemográfico de participantes que auto-ocultan más. En cuanto al papel de testigos que auto-ocultan la situación, es posible, tal y como indican Peets et al. (2015), que perciban su inseguridad e incapacidad para defender a la víctima de acoso escolar.

Otro indicador a tener en cuenta es el bienestar subjetivo, ya que décadas de investigación han concluido que uno de los principales factores que afecta al bienestar subjetivo es la calidad de las interacciones sociales de un individuo (Heintzelman & Diener, 2018). Es por ello por lo que la segunda hipótesis trató de analizar la vinculación entre acoso escolar y bienestar subjetivo. La información empírica ha permitido confirmar que la mayor frecuencia de acoso escolar se relaciona negativamente

con el bienestar. La H2 se corroboró en parte, ya que no sólo las víctimas tienen peor bienestar subjetivo que los testigos, sino también los agresores.

En general, los resultados del presente estudio van en consonancia con las conclusiones de la investigación de Navarro et al. (2015), sobre la vinculación entre el acoso escolar con la reducción del optimismo, felicidad y satisfacción entre compañeros, en el tema de víctimas y victimarios. En esta misma línea, la victimización por *bullying* tuvo un impacto directo sobre el bienestar y un efecto indirecto a través del clima escolar en una muestra de 1829 niños de 12 años, pertenecientes a contextos tan diferentes como Chile y Sudáfrica (Varela et al., 2020).

Las hipótesis 3 y 4 trataron de comprobar cómo afecta la auto-ocultación del *bullying* al bienestar subjetivo. En la H3 se tomó en su conjunto a todos los integrantes del triángulo que ocultan el acoso, mientras que en la siguiente hipótesis se tuvo en cuenta la especificidad del rol que ejerce cada estudiante. Los resultados confirman lo hipotetizado, ya que la baja auto-ocultación del hostigamiento posibilita que se tenga un mayor bienestar. En este sentido, los adolescentes que no ocultan el acoso escolar han demostrado tener un bienestar subjetivo mejor de lo que se podría esperar tras el acoso escolar.

La hipótesis 4 no recibió apoyo empírico, ya que, aunque se da un mayor bienestar en el nivel bajo de auto-ocultación para agresores y testigos, no se confirma para el rol de víctima. Este resultado puede ser debido a que las víctimas, como confirmamos en la H1, son las que más auto-ocultan su acoso escolar, y esto contribuye a que no se beneficien del poder que tiene la comunicación de sucesos traumáticos sobre el bienestar (Páez et al., 2011). De ahí, que este estudio abra la puerta a futuras intervenciones sobre su expresión para la reducción del *bullying* y los problemas asociados al acoso escolar. Muy posiblemente, esta auto-ocultación de las víctimas, al estar sufriendo acoso, se relacione con albergar expectativas de que la situación siga igual e incluso empeore, en caso de revelarlo a otros.

Además, se pudo constatar que los estudiantes más jóvenes, que auto-ocultan menos el acoso escolar y presentan una menor frecuencia de acoso, se caracterizan por un mayor bienestar subjetivo; esto aporta evidencia empírica sobre los factores que pueden proteger contra el acoso escolar. En

este sentido, las futuras investigaciones deberían corroborar estos resultados a través de estudios longitudinales que permitan analizar estos efectos, evaluando otros indicadores como la exclusión social propuesta por Bustillos et al. (2008); esto sin obviar la importancia de las etapas evolutivas, ya que durante la adolescencia se fomenta la propia autonomía emocional y referencias con los pares/iguales, por lo que la ocultación de problemas tiene un valor adaptativo (Finkenauer et al., 2002).

A través de la H5 se confirmaron los efectos de mediación moderada, tanto para las víctimas como para los agresores, de la auto-ocultación del *bullying* sobre el bienestar subjetivo tras el acoso escolar. Esta información es convergente con la propuesta teórica de la auto-ocultamiento y bienestar subjetivo de Uysal et al. (2012), así como con los resultados que indican que la ocultación personal de problemas inhibe el bienestar psicológico (Wang et al., 2014; Wismeijer & Van Assen, 2008).

Por último, sería recomendable replicar estos hallazgos, en otros centros educativos, aplicando tanto las variables estudiadas como otras escalas de medidas implícitas y de observación que posibiliten la detección de otros efectos relevantes. No obstante, esta investigación dentro del contexto escolar permite una caracterización más precisa de *bullying*, considerando los roles de víctima, agresor y testigo.

## Conclusiones

El acoso escolar representa un problema complejo y constituye un campo de estudio en donde quedan aún interrogantes por esclarecer. Es por ello que en este artículo se ha tratado de establecer el camino a través del cual el acoso escolar ejerce su influencia sobre el bienestar subjetivo, concluyendo que es la auto-ocultación del hecho, de forma tal que a menor auto-ocultación mayor bienestar. Además, se ha confirmado cómo el condicionante del rol de víctima, agresor o testigo puede modificar dicho proceso. Los resultados también permiten concluir que el sexo y la edad, junto con el rol, son variables para considerar dentro de la auto-ocultación. Si bien, la auto-ocultación presenta un continuo que va de poco a mucho, en este trabajo y como primera aproximación de

estudio se ha planteado la comparación (bajo vs. alto), sin contemplar por ejemplo el punto medio. Es por ello por lo que futuros estudios, y si el número de participantes lo permite, podrían basarse en otras comparaciones a partir de los terciles de la medida.

Se ha constatado que, tanto los agresores como las víctimas, ocupan puestos clave en la problemática del hostigamiento, sin olvidarse de los ya mencionados testigos, que no se atreven a informar del problema que están observando y consistiendo; hecho que revierte sobre el bienestar subjetivo de todos los actores implicados. Así, el estar inmerso en este ambiente de acoso hace que se pueda aprender que lo más adaptativo es la máxima de “sálvese quien pueda” o si me agreden me callo. Así las cosas, es alentador verificar empíricamente que los más jóvenes que no auto-ocultan el episodio de *bullying* sobrellevan mejor la situación.

Lo que también se puede afirmar, a partir de los conocimientos existentes sobre acoso escolar, es la importancia de trabajar con las víctimas, agresores y testigos, para evitar de este modo más sufrimiento. La justicia restaurativa es un ejemplo de intervención en este sentido, que se propone aquí como una práctica de colaboración conjunta en la escuela; así como las estrategias de intervención basadas en la expresión, vista la influencia que la auto-ocultación tiene sobre el bienestar subjetivo. En definitiva, es fundamental concienciar al conjunto de la sociedad que es básico no mantener en secreto esta práctica, ya que así resulta muy difícil solucionar el problema.

Dada la relevancia que tiene el rol de los estudiantes en el acoso, es oportuno reseñar que las etiquetas en el presente trabajo son elegidas por los participantes, cuando ellos se auto-identifican como víctimas, agresores o testigos. Aunque como se ha constatado, tras la consulta de los trabajos revisados sobre *bullying*, no se puede hablar de categorías puras, de modo que efectivamente los observadores pueden jugar diferentes roles más o menos activos en el desarrollo del acoso, así como el rol de agresor-víctima que tiende a darse con cierta frecuencia, o la diferencia entre víctimas pasivas y activas. Por ello, estos hallazgos abren nuevas posibilidades de investigación donde se analice cómo, un mismo participante, en función de las circunstancias sociales o evolución de los episodios de acoso, pueda ir modificando su rol.

Finalmente, una cuestión que debería abordarse también en futuros trabajos es el papel que juegan los docentes, padres e instituciones, responsables del bienestar de los discentes, en las relaciones entre pares que se han descrito en este estudio; específicamente cuando el adulto recibe una revelación de acoso escolar por parte de un estudiante, pues de su respuesta e implicación puede depender el cese o agravamiento de las conductas de hostigamiento. Resolución que tiene consecuencias no sólo para la víctima, sino para todos los implicados en el proceso.

## Referencias

- Bello, G. (2014). Diferencia negativa, alteridad e Inter humanidad. En M. N. Quiles del Castillo, J. F. Morales, S. Fernández, & M. D. Morera (Eds.), *Psicología de la Maldad. Cómo todos podemos ser Caín* (pp. 103-119). Madrid, España: Grupo 5.
- Bustillos, A., Silván-Ferrero, M. P., Gaviria, E., & Morales, J. F. (2008). Variables psicosociales y acoso escolar: el papel de las normas de grupo y la identificación grupal. *Revista de Psicología Social*, 23, 151-161. doi: 10.1174/021347408784135779
- Conde, S., & Ávila, J. (2018). El maltrato escolar en centros de educación primaria en la provincia de Huelva (España). *Psicodebate*, 18, 51-71. doi: 10.18682/pd.v18i1.743
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & the HBSC *Bullying* Writing Group (2009). A cross-national profile of *bullying* and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal Public Health*, 54, 216–224. doi: 10.1007/s00038-009-5413-9
- Cuevas, M. C., & Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda
- Darley, J. M. (1996). How organizations socialize individuals into evildoing. En D. M. Messik, & A. E. Tenbrunsel (Eds.). *Codes of Conduct, Behavior Research into business ethics* (pp. 13-43). New York, US: Russel Sage Foundation.

- Defensor del Pueblo. (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Recuperado de: <https://www.defensordelpueblo.es/noticias/acoso-y-violencia-escolar/>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Finkenauer, C., Engels, R., & Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 123-136. doi: 10.1023/A:1014069926507
- Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo –ANAR- (2018). *III Estudio sobre el acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Recuperado de: [https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III- Estudio-sobre-acoso-escolar-y-cyberbullying-seg%C3%BAAn-los-afectados.pdf](https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-cyberbullying-seg%C3%BAAn-los-afectados.pdf)
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J.M. (2017). Intervención en el *bullying* y *cyberbullying*: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1, 25-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5789316>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: statistical mediation analysis in the new millennium. *communication Monographs*, 76, 408-420. doi: 10.1080/03637750903310360
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis. A regression-based approach* (2 Ed.). New York, US: The Guilford Press.
- Heintzelman, S. J., & Diener, E. (2018). Subjective well-being, social interpretation, and relationship thriving. *Journal of Research in Personality*, 78, 93-105. doi: 10.1016/j.jrp.2018.11.007



- Instituto Nacional de Estadística –INE-. (2019). *Acoso escolar, datos, cifras y estadísticas*. Recuperado de: <https://www.epdata.es/datos/acoso-escolar-datos-cifras-estadisticas/257/espana/106>
- Klocke, A., Clair, A., & Bradshaw, J. R. (2014). International variations in subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7, 1-20. doi: 10.1007/s12187-013-9213-7
- Larson, D. G., Chastain R. L., Hoyt W. T., & Ayzenberg R. (2015). Self-concealment: Integrative review and working model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34, 705-774. doi: 10.1521/jscp.2015.34.8.705
- Larson, D. G., & Chastain R. L. (1990). Self-Concealment: Conceptualization, Measurement, and Health Implications. *Journal of Social and Clinical Psychology* 9, 439-455. doi: 10.1521/jscp.1990.9.4.439
- Lenci, M., & Matuga, J. (2010). The lifetime bully: Investigating the relationship between adolescent *bullying* and depression in early adulthood. *Journal of School Counseling*, 8 (7), 1-31. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ885053>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte –MECD-. (2017). *Informe Anual. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español*. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f\\_codigo\\_agc=18856](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=18856)
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). *Bullying* in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22, 240-253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- Millán Reyes, L. C., Barrera Sanchez, L. F., & Ospina Diaz, J. M. (2015). Caracterización del *bullying* en estudiantes de medicina de Tunja, Boyacá. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 101-112
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of *cyberbullying* and social *bullying* on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-

- year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 15-36. doi: 10.1007/s11482-013-9292-0
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA, US: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2003). *A profile of bullying at school*. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17. Recuperado de: [https://lhsela.weebly.com/uploads/7/9/0/8/7908073/\\_olweus\\_profile\\_of\\_bullying.pdf](https://lhsela.weebly.com/uploads/7/9/0/8/7908073/_olweus_profile_of_bullying.pdf)
- Olweus, D. (2011). *Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males*. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151–156. doi: 10.1002/-cbm.806
- Olweus, D. (2013). School *bullying*: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-1855&16
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2010). *Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España*. Recuperado de: [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03 SubSec/acoso-escolar\\_cisneros.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03_SubSec/acoso-escolar_cisneros.pdf).
- Páez, D., Martín Beristaín, C., González, J. L., Basabe, N., & de Rivera, J. (2011). *Superando la Violencia Colectiva y Construyendo Cultura de Paz*. Madrid, España: Fundamentos.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of *bullying* alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51, 913–920. doi: 10.1037/a0039287
- Puértolas, A., & Montiel, I. (2017). *Bullying en educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadoras y las consecuencias de su victimización*. *Revista de Victimología*, 5, 85-128. Recuperado de: <http://www.huygens.es/journals/index.php/revista-de-victimologia/article/view/91>
- Quiles del Castillo, M., Morales, J. F., Fernández, S., & Morera, M. D. (2014). *Psicología de la Maldad. Cómo todos podemos ser Caín*. Madrid, España: Grupo 5.
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). *Bullying*. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 235-242. doi: 10.1016/j.chc.2015.12.002

- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders responses in bullying. *Child Development Perspectives, 9*(4), 201-205. doi: 10.1111/cdep.12140
- Salmivalli, C. (2013). El acoso y el grupo de iguales. En A. Ovejero, P. K. Smith, y S. Yubero (Eds.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 111-130). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Uysal, A., Lin, H. L., Knee, C. R., & Bush, A. L. (2012). The association between self-concealment from one's partner and relationship well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(1), 39–51. doi: 10.1177/0146167211429331
- Varela, J. J., Savahl, S., Adams, S., & Reyes, F. (2020). Examining the Relationship Among Bullying, School Climate and Adolescent Well-Being in Chile and South Africa: a Cross Cultural Comparison. *Child Indicators Research, 13*, 819–838. doi: 10.1007/s12187-019-09648-0
- Wang, J., Qi, L., & Cui, L. (2014). The mediating effect of personality traits on the relationship between self-concealment and subjective well-being. *Social Behavior and Personality, 2*(4), 695-704. doi: 10.2224/sbp.2014.42.4.695
- Wismeijer, A., & Van Assen, M. (2008). Do neuroticism and extraversion explain the negative association between self-concealment and subjective well-being? *Personality and Individual Differences, 45*, 345-349. doi: 10.1016/j.paid.2008.05.002
- Zhou, S., King, E. J., Gjorgiovska, J., Mihajlov, A., & Stojanovski, K. (2019) Self-concealment, discrimination, and mental health in Macedonia: Disparities experienced by sexual and gender minorities. *Global Public Health, 14*. 1075\_1086. doi: 10.1080/17441692.2018.1560484

## 12. Discusión general y conclusiones

En esta tesis se han abordado los conocimientos teóricos, con evidencia científica, sobre el concepto de *bullying*, así como la descripción de los factores implicados en el mismo; luego se han revisado los estudios cuantitativos de incidencia del acoso escolar para, seguidamente, abrir el abanico a estudios más actuales, de corte más cualitativo y narrativo. A continuación, se han descrito algunas variables, a saber: ajuste escolar, ajuste familiar, auto-ocultación, atribuciones, balanza de afectos, actitudes y escalas de bienestar. La encuesta aplicada (véase Anexo 1) incluyó además de indicadores psicosociales una escala sobre la incidencia del acoso escolar percibido en el aula durante el curso, con la posibilidad de propiciar que el participante se asignase a una de las etiquetas básicas, constatadas como esenciales, en situaciones de hostigamiento (observadores, víctimas y agresores).

Se presentan las dos teorías que fundamentan las intervenciones llevadas a cabo en esta investigación; por un lado, el ejercicio de escritura expresiva y por otro, el taller centrado en soluciones. Cronológicamente, tras un mes de realizada la primera encuesta (y obtenido previamente el pertinente consentimiento informado de padres o tutores legales y del propio alumnado participante), se implementaron los talleres, ambos en tres días consecutivos. Al mes de la intervención se volvieron a aplicar las variables objeto de estudio con el propósito de cuantificar posibles cambios en la dirección de las hipótesis planteadas.

Respecto al enfoque práctico y siguiendo a Kurt Lewin, que postulaba que es un error que la teoría y la aplicación psicosocial caminen de forma independiente, se propone establecer el nexo de unión entre ellas a través del concepto de investigación-acción.

Como señala Martínez (2009), a menudo las investigaciones en educación se centran en el problema, antes que aspirar a solucionar el problema. El taller centrado en soluciones, utilizando el enfoque construccionista se define, precisamente, por no hablar del problema. En los talleres participativos no se habló de violencia, de humillación, de agresión ni otros problemas asociados al acoso escolar, se habló justo de lo que ocurre cuando no hay violencia ni agresiones entre compañeros, sino buena sintonía. Propiciar estos espacios se considera una estrategia muy potente

por muchas razones, siendo quizá la más importante el hecho de que los alumnos de un aula pudieron construir, en ese momento, una historia común, ausente de violencia, y que lo hicieron, además, casi por sí solos.

Un hándicap que ha existido, al considerar este enfoque, ha sido el no contar con otros colegas investigadores, pues la investigación-acción pide la reflexión en grupo para tomar decisiones consensuadas. El poco tiempo que se ha podido dedicar en los centros a este aspecto también informa acerca de los procesos habituales en la enseñanza, donde todo se halla encajado en un horario estricto, de principio a final de curso, existiendo una continuada percepción de urgencia, tanto entre los docentes como entre el alumnado. Cuando esto se instaura como *modus operandi* se corre el riesgo de considerar lo que urge como lo importante y esto no siempre es así.

Se ha querido, pese a las limitaciones que impone el hecho de ser un único investigador, que no pertenece a un centro escolar y con el tiempo totalmente medido, dar protagonismo al alumnado, pues, como apunta Latorre (2007), un elemento inexcusable es dar protagonismo a los propios actores que despliegan las conductas que son objeto de intervención, es decir, al grupo de niños, niñas y adolescentes que componen cada grupo aula.

Por tanto, y desde que Dan Olweus iniciase el estudio del acoso escolar, partiendo de resultados cuantitativos, se ha tratado de implementar programas centrados en el problema del acoso, para luego, en estos últimos años, realizar intervenciones más preventivas, centradas, no solo en las conductas de hostigamiento, sino en aspectos de fondo, como el fomento del trabajo cooperativo, el desarrollo de la empatía, habilidades sociales, etc. Además, el énfasis ha venido siendo, cada vez mayor, para que sean los propios agentes implicados; profesorado, alumnado y familias de cada centro, quienes tomen el relevo y, con el conveniente asesoramiento e incluso formación, puedan intervenir de manera contingente y más preventiva, así como seguir el proceso adecuado para solucionar los casos que se vayan detectando.

La elección de las variables analizadas en esta tesis obedece a la búsqueda, en la literatura científica, de los resultados que se han ido obteniendo acerca de las consecuencias para las víctimas de las vivencias de acoso escolar. Estas huellas psicológicas consisten, muy a menudo, en manifestaciones ansiosas y/o depresivas. Por esto, tras profundizar en la bibliografía, se han recogido aquellos indicadores que han mostrado, al menos, significatividad correlacional con la presencia de este tipo de sintomatología.

Así, un buen ajuste escolar, una baja o moderada auto-ocultación, una balanza de afectos positiva, el poseer bienestar subjetivo y bienestar con los compañeros, son predictores de una adecuada estabilidad emocional y ajuste psicológico. La presencia, por el contrario, de peor ajuste escolar, elevada auto-ocultación, balanza de afectos más negativa y peor bienestar, son totalmente correspondientes con la presencia de mayores incidencias de ansiedad y depresión.

La literatura científica sobre el acoso escolar ha constatado que las situaciones de hostigamiento, a través de la violencia entre iguales en las aulas, acarrear consecuencias psicológicas que pueden prolongarse en el tiempo y afectar al desarrollo evolutivo posterior de la persona afectada. Este malestar suele caracterizarse, durante el proceso, por vivencias de soledad, asilamiento, pérdida de autoestima, ideaciones suicidas e incluso intentos de suicidio, además de otras más persistentes en el tiempo, como las citadas manifestaciones de sintomatología ansiosa y depresiva. Y como aspecto importante, las secuelas que deja guardan tanta relación con la intensidad de las conductas de acoso infligidas, como con las características de vulnerabilidad que pueda ya reunir la idiosincrasia del propio victimario. Esto significa que, lo que para alguien no deja de ser una broma más o menos pesada, para otra persona puede ser un auténtico suplicio. Este supuesto acoso, que podemos llamar de baja intensidad, que se mueve en el terreno de la broma, pasando las más de las veces desapercibido por el profesorado, puede llegar ser tan perjudicial o más que las agresiones físicas pues, su reiteración en el tiempo obliga a la persona agredida a permanecer alerta, manteniendo un estrés que continuamente trata de anticipar otra posible nueva intimidación.

Aunque no abundan los estudios sobre las secuelas psicológicas del acoso escolar, los que han abordado este aspecto han concluido con algunas certezas, como son, que el inicio del acoso escolar afecta más si ocurre en edad temprana, así como que, una duración en el tiempo prolongada, del hostigamiento, acarrea peores consecuencias. Esta sintomatología persistente, incluso aunque haya cesado la agresión consiste, en elevado porcentaje, en síntomas compatibles con la presencia de ansiedad, depresión, sentimientos de miedo, soledad, inseguridad y, a menudo, baja autoestima, como así se ha venido recogiendo desde la evidencia científica.

El estudio de Varela, Savahl, Adams & Reyes (2019) se centra en el clima del aula, y la victimización por *bullying* como predictora del bienestar subjetivo, hallando una relación directa de la presencia de acoso con un menor bienestar para la víctima, así como un efecto indirecto a través del clima del aula, como mediador en el bajo bienestar, cuando el aula es percibida como un lugar inseguro para el alumnado.

Chai, Swe & Han (2020) relacionan la victimización por *bullying* y la satisfacción con la vida. En una muestra heterogénea en áreas urbanas de China, los autores hallan que las víctimas del acoso son más propensas a reportar peor salud percibida y menor satisfacción con la vida. Según su estudio, las víctimas de *bullying* y *ciberbullying* manifiestan, además, peores relaciones con los padres, los profesores y los iguales. Estas peores relaciones son mediadoras parciales de la asociación entre ser víctima de hostigamiento y peor salud percibida, así como peor satisfacción con la vida. En parte, esta pobre percepción de la salud e insatisfacción vital, en relación con sufrir *acoso escolar*, puede atribuirse a unas deficientes relaciones con padres, profesores e iguales, según Chai et al. (2020). Aunque en esta investigación no se han hallado diferencias significativas en los aspectos relaciones referidos a los progenitores o tutores legales (test APGAR), sí se han detectado peores indicadores en las relaciones con profesores (peor ajuste escolar) y con los iguales (peor bienestar con compañeros). Este tipo de estudios van en la línea de analizar el sustrato inicial previo que puede desencadenar, con mayor probabilidad, situaciones de victimización por acoso, enfatizando la importancia de la prevención.

Si bien los estudios cuantitativos han dominado las publicaciones acerca del *bullying* durante décadas, a la vez que se han ido implementando programas centrados en la prevención e intervención sobre las situaciones detectadas, se ha podido comprobar, cada vez de manera más precisa, que quizá no es lo mejor enfocar los estudios y las intervenciones específicas en estos aspectos, sino dar más cabida a los estudios cualitativos, así como potenciar la narración de los protagonistas, de modo que se abran espacios de reflexión donde los propios agentes escolares (profesorado, familias y alumnado) sean participantes activos.

Cuando se ha pretendido actuar sobre estas situaciones de manera eficaz, es posible que se hayan obviado aspectos fundamentales, que ponen en tela de juicio la utilidad de tales acciones. Por ejemplo, las intervenciones externas, de tipo preventivo, en la que supuestos expertos hablan sobre las conductas del acoso escolar, con el objetivo de que los estudiantes sean conocedores y puedan detectar mejor las situaciones de hostigamiento; así, se supone que pueden poner, con más facilidad, en conocimiento del profesorado, lo que sucede; sin embargo, esto puede llegar a ser pernicioso si no existe en dicho centro una filosofía nítida, de acción conjunta y consensuada, pues pudiera ser visto por muchos docentes como un problema que no va con ellos, sobre el que no pueden aportar, ya que corresponde a especialistas, por lo que posiblemente no harán nada en concreto (o peor, un día puede que actúen y otro dejen pasar, un día pueden aplicar un castigo y otro ignorar una revelación de un alumno de estar siendo hostigado; además de la incoherencia añadida, si se tiene en cuenta que cada profesor actuará de la forma que crea más conveniente). De igual modo, un programa específico, centrado en el acoso escolar, llevado a cabo por agentes externos puede ser un parche que no resuelve nada, si las dinámicas instauradas en las aulas no posibilitan el acercamiento real en las relaciones entre compañeros en el aula.

Por ello, se ha visto necesario potenciar otro tipo de intervenciones que modifiquen la propia forma en que se relaciona el alumnado entre sí y con el profesorado, de modo que acciones que intervienen sobre la mejora de las situaciones de aprendizaje, en la línea de propiciar y fomentar relaciones cooperativas, pueden ser más provechosas que intervenciones directas sobre el problema



del acoso, así como el afianzar los aspectos positivos, que ya funcionan, y ampliarlos, puede ser más útil que las intervenciones sobre los aspectos negativos o perjudiciales.

En este sentido, cada vez resulta más importante algo que no se había contemplado en la mayoría de las intervenciones para manejar el acoso escolar, la necesidad de llegar a algún punto final que no sea únicamente la asignación de una consecuencia para el agresor o agresores (que habitualmente será dejar de asistir al centro unos días, si no se constata una gravedad mayor que pueda implicar otro castigo). Ahora ya hay mucho consenso sobre la necesidad de incluir algún tipo de referencia a la idea de justicia restaurativa, es decir, incluir acciones que impliquen una restauración al daño infligido a la víctima.

Esta falta de implicación puede generarse con bastante facilidad cuando son agentes externos los que dan información sobre el acoso escolar, o los que implementan un programa de acciones específicas, encajadas en el apretado horario lectivo. Se debe insistir en que la mejor manera de afrontar el acoso escolar es partiendo de las situaciones reales, de las dinámicas propias que se están dando en el alumnado, de la forma en que el profesorado organiza las actividades, de la habilidad para intervenir sobre un asunto conflictivo puntual, dando la prioridad que merece, en el momento en que surge, sin dejarlo para cuando haya más tiempo, o algo que ya tratará el tutor en su hora de tutoría o el orientador, cuando le llegue la información y pueda entonces actuar.

El análisis de descriptivo de los datos obtenidos en la primera encuesta ha dibujado el panorama de la realidad que afrontan muchos estudiantes en su día a día en las aulas. A través del cuestionario de acoso se ha determinado que, hasta un 15,4% (n=46) de participantes, se identifican con la etiqueta "víctima", un 4,3% (n=13) como agresores y un 80,3% (n=240), como observadores. Analizando las respuestas "siempre" del ítem referido al sufriendo por acoso, el porcentaje se reduce a un 1,8%, por lo que podríamos suponer que es un porcentaje muy pequeño el que está sufriendo un elevado grado de *bullying* en su día a día. Si bien esto puede ser cierto, de lo que no cabe duda es que, dentro de las dinámicas relacionales habituales en las aulas, están entreveradas las conductas que definen al acoso escolar, y que los ciclos del acoso se inician constantemente, lo que no significa que lleguen siempre

a causar secuelas psicológicas importantes, pero, de lo que no cabe duda, es de las grandes dosis de malestar que soporta el alumnado hostigado. Es necesario tener en cuenta que, al considerar las conductas más habituales de hostigamiento, como poner motes, ignorar o hacer el vacío, extender rumores falsos, etc., forman parte del modo en que a menudo se relacionan los adolescentes, también es cierto que las características que, habitualmente, describen a las víctimas, hacen pensar, cada vez con más evidencia científica, que hay un sustrato previo de aspectos idiosincráticos personales; estos parecen estar configurados, principalmente, por una predisposición a no intervenir socialmente, es decir, la tendencia a preferir permanecer a menudo más en solitario, lo que se relaciona con la carencia de habilidades sociales, así como con otros aspectos emocionales, como son la autoestima y el bienestar, que tienden a aparecer mermados. Es evidente que no se puede considerar como causa para el inicio del acoso el hecho de ser de otra raza, tener algún hándicap físico (obesidad, llevar gafas, tener granos, aspecto desaliñado, etc.), sino como meras excusas del agresor o agresores, que pueden recurrir a esto como una manera simple de atacar al victimario. Sin embargo, si no se dan las características de personalidad descritas es bastante más difícil que se incrementen las conductas de hostigamiento hacia esa persona. En ese sentido, es más probable, por ejemplo, que se produzca instigación reiterada hacia un alumno solitario y con sobrepeso que, hacia otro alumno, también con sobrepeso, pero con un buen desarrollo de habilidades sociales, que sabrá insertarse más fácilmente en los grupos, a pesar de, seguramente, recibir puntualmente bromas y apodos por su aspecto. También parece evidente que, caso de unirse una personalidad poco predispuesta a la interacción social junto con la obesidad, es más probable que se consolide como una víctima a lo largo de su escolarización.

Es necesario considerar si esta línea hacia el aislamiento tiene su origen en la educación familiar, en las experiencias tempranas en el colegio y con otros iguales, además de predisposiciones temperamentales. Solo estudios longitudinales a lo largo del ciclo vital, desde la infancia a la juventud, pueden aspirar a resolverlo con seguridad. De lo que no cabe duda es que los indicadores psicosociales estudiados en esta investigación están presentes en las víctimas, no pudiendo aseverar que todas sean

consecuencia de sufrir acoso escolar, sino más bien manteniendo la hipótesis de que algunos ya estaban presentes en algún grado, siendo esa idiosincrasia parte de las causas que pueden favorecer que se desencadene el hostigamiento. Es importante matizar que, el hecho de presentar estas características no implica, de por sí, que haya un hándicap (y más teniendo en cuenta que, precisamente, en este periodo evolutivo, se realiza el enorme trabajo de forjar la personalidad adulta).

Las investigaciones al respecto, como la ya citada de Zequiñao et al. (2020) muestran una relación significativa entre ser víctima de *bullying* y tener un peor estatus sociométrico en el aula, así como identifican que los agresores suelen poseer un alto estatus sociométrico (al contrario de lo que se pensaba en los primeros tiempos de investigación, donde se los solía encasillar como poco adaptados socialmente).

Al analizar los resultados de las variables psicosociales estudiadas, comparando por grupos de experiencia (observadores, víctimas y agresores), los resultados no dejan lugar a dudas, señalando, de una manera estadísticamente significativa, que los participantes que se etiquetaron como víctimas ostentan peores indicadores que los observadores. Aunque solo en algunos pocos casos (ese porcentaje citado en torno al 1,7%, es decir, unos cuatro o cinco alumnos), las puntuaciones han alertado sobre un daño evidente, el hecho de que una mayoría de victimarios ostenten peores puntuaciones debe ser muy tenido en cuenta, sobre todo cuando se considera la reiteración prolongada en el tiempo y el etiquetaje social de rechazo que implica.

En esta investigación, por motivos prácticos, se ha reducido el número de etiquetas a las tres clásicas: observador, víctima y agresor. Si bien, en principio, el cuestionario permitía seleccionar combinaciones de ellas, el cómputo de participantes que señaló, por ejemplo, ser víctima y agresor, fue muy reducido, por lo que se optó por mantener una clasificación más primaria, que pudiese facilitar los análisis, sin caer en tamaños de grupos muy reducidos (como de hecho, ya sucede con el número de agresores, que se considera bajo en relación con el número de víctimas y el tamaño muestral).

En relación con las variables consideradas en esta tesis, por una parte, un aspecto novedoso de la investigación ha sido la utilización de una escala de auto-ocultación. Con frecuencia se menciona el hecho de que los victimarios tienden a ocultar el estar padeciendo agresiones por sus compañeros, pero no se ha estudiado bien cómo afecta. Por ello, el último estudio de esta tesis ha consistido en evaluar, mediante análisis de mediación moderada, cómo afecta la auto-ocultación. Las conclusiones obtenidas evidencian un efecto mediador de la auto-ocultación sobre el bienestar, moderado, además, por el rol ostentado en las dinámicas de acoso escolar. Una mayor incidencia del acoso produce una mayor ocultación y peor bienestar subjetivo; sin embargo, aquellos participantes que ocultan menos, pese a sufrir la agresión, presentan mejor bienestar que los que lo ocultan en mayor medida.

Por otra parte, otro de los aspectos novedosos de esta tesis, se ha centrado en el constructo “Jerarquía Estructural del Aula” (JEA); por medio de este indicador se ha querido reflejar la fotografía de las relaciones grupales en una clase, poniendo de manifiesto cómo el dibujo de la red de relaciones está manifestando el ambiente y/o clima emocional del grupo. Cualquier técnica de sociograma puede ser una forma rápida y eficaz de entender lo que puede estar sucediendo en el aula, aclarando comportamientos percibidos de unos hacia otros, de un grupo hacia un alumno o de un alumno hacia otro. A través de las nominaciones entre iguales se puede obtener una instantánea que posibilite definir mejor lo que hay que hacer en ese grupo y que, desde luego, no tiene por qué ser lo mismo que suceda en el aula de al lado, pese a que allí participe el mismo profesorado.

Aunque no hay apenas estudios que analicen este aspecto propiamente, existen ya conceptos compatibles con la JEA, como es el mencionado clima del aula. Hay numerosos estudios en esta línea, comentando a continuación alguno de ellos.

El estudio de Yang, Wang y Lei (2020), con adolescentes chinos, concreta que, aquellos participantes, que percibieron el clima escolar del aula como positivo, fueron menos propensos a ejercer *bullying* sobre otros; y hallaron que la “desvinculación moral” (llegar a percibir el *bullying* como apropiado y legítimo), medió esta relación. Además, la defensa de sus compañeros moderó las

asociaciones directas e indirectas entre el clima percibido por los adolescentes y el *bullying*, a través de la citada desvinculación moral. Así, la asociación entre clima escolar percibido y desenganche moral no fue significativa para aquellos adolescentes con la percepción de contar con protección de sus iguales. La asociación directa entre clima escolar percibido y perpetración del *bullying*, en contra de lo esperado, no fue significativa para adolescentes con percepción de baja defensa por los iguales. El desentendimiento moral de los adolescentes, como una orientación cognitiva maleable, es significativamente afectado por sus percepciones acerca del clima escolar. En este trabajo se concluye que la influencia beneficiosa de la percepción de un clima escolar positivo es más elevada para los adolescentes que tienen más percepción de tener otros iguales defensores.

El trabajo de Zequinão, Medeiros, Silva, Pereira, y Cardoso (2020) analiza el estatus sociométrico de alumnado con vulnerabilidad social, así como su rol en situaciones de acoso escolar. Lo que hallan es que son los agresores quienes parecen detentar el más elevado estatus social entre los iguales. Para explicarlo, parten de una situación inicial, antes de cualquier forma de hostigamiento, en la que ya se daba esto, siendo una fuente posible de estatus poseer habilidades físicas en los deportes, por ejemplo (así son más elegidos para componer equipos, participar en juegos físicos, etc.); por su parte, las víctimas presentan el peor estatus sociométrico, siendo mucho menos elegidas en esas situaciones lúdicas. El desequilibrio de poder que se genera puede propiciar y sustentar las acciones de *bullying*, lo que parece operar para los agresores como una forma de mantener dicho estatus adquirido entre los iguales.

Sin entrar en detalle sobre quiénes, como individuos, poseen una mayor o menor posición jerárquica, en este trabajo se ha querido poner el énfasis en el clima que se genera en un aula, en consonancia con el hecho de darse un elevado o reducido índice jerárquico. Es necesario detenerse un poco en este aspecto, pues se puede entender el panorama que suscitan ambos extremos. Por un lado, pensemos en una situación más ideal, donde la jerarquía es de baja tendencia. En este caso, las nominaciones se han repartido de manera bastante homogénea, de modo que nadie acumula muchas preferencias ni rechazos. Si vamos al lado contrario, una elevada JEA nos está informando de la

presencia de una acumulación considerable de preferencias y rechazos en muy pocos individuos del grupo clase.

En las dinámicas previsibles en la primera situación nos podemos encontrar múltiples tipos de interacciones y relaciones amistosas, cordiales o indiferentes, sin la presencia de alguien que destaca por su popularidad ni nadie que destaca por ser rechazado por la mayoría. Aunque surjan conflictos, estos se diluyen rápido, pues no se enquistan ni focalizan en alguien concreto, ni el resto del grupo se ve en la obligación de tomar partido, ni crear alianzas en contra de otros. La comunicación es más fluida y el ambiente del aula se observa más sereno nada más entrar, se aprecia más orden, disposición al trabajo, conversaciones alegres y en tono bajo, complicidad en las relaciones, etc.

Si miramos el otro escenario, quien es más popular parece acaparar el centro de atención, de modo que muchos se relacionan con él o ella a menudo o, al menos, muestran su preferencia por hacerlo siempre que puedan (pues esta jerarquía también puede implicar cierta inaccesibilidad de los más populares). Así mismo, los individuos muy rechazados están perfectamente identificados, por lo que son etiquetados por todo el grupo, y eso da más rigidez a sus relaciones interpersonales. El ambiente al entrar suele estar alterado, se oyen más voces y riñas, caras más desencajadas, enfadadas, para el profesor es difícil llevar la clase, porque “los de siempre” harán algo para reventar el ritmo, por eso, suelen ser clases en las que se trabaja menos en equipo, algo que sería fundamental para mejorar o, al menos, moderar las relaciones interpersonales, de modo que se termina enquistando un ambiente de tensión y hostilidad.

De manera obvia, parece mucho más posible que las situaciones de acoso y victimización tengan lugar en el escenario de esta segunda aula que en la primera. Así mismo, el mantenimiento de las dinámicas de acoso se favorece más en la segunda, siendo más difícil que se propaguen y consoliden en la primera. Estos son los resultados que se han obtenido en esta investigación, existiendo correlaciones muy significativas entre los factores psicosociales analizados y ambos tipos de jerarquía grupal.

Y dado esto, cabe preguntarse, ¿de dónde salen estas diferentes formas de organización del aula? Evolutivamente, se ha relacionado con la maduración, siendo más habitual el tipo de escenario más jerarquizado en primaria que en secundaria, como así hallan diversos estudios (Schäfer et al., 2004). Es decir, los menores tienden a elegir y rechazar compañeros de una manera más nítida que los más adolescentes, no porque haya una causa externa determinada, sino fruto de la propia naturaleza humana, que partiendo del núcleo familiar nos lleva a relacionarnos en círculos progresivamente más abarcadores, dando lugar al surgimiento de relaciones como la amistad. Esto parece explotar evolutivamente en la adolescencia, donde se ha constatado la necesidad de participar en grupos y sentirse, además, perteneciente a ellos, lo que, deductivamente, implica que haya un “nosotros” y un “ellos”. En este entramado social del aula encaja el hostigamiento al otro como una manera de reafirmar el nosotros. Estas diferencias jerárquicas, en función de la etapa, no han podido constatarse en esta tesis, no hallando las diferencias esperadas entre sexto de primaria y primero de secundaria. En parte, no hallar esta diferencia puede deberse a los cursos elegidos, muy cercanos en edad, de modo que una mejor comparación debería hacerse entre cursos como 5º de primaria y 2º ESO, por ejemplo. Además, el entorno geográfico donde se ha realizado la investigación posibilita, en gran medida, la continuidad del colegio al instituto, siendo frecuente compartir aula con compañeros ya conocidos, lo que puede afectar bastante al clima relacional y, por tanto, al índice JEA mismo.

En cada clase particular se va forjando, día a día, una forma de funcionar que se va instaurando con rapidez, siendo el posible caldo de cultivo del acoso escolar. El trabajo de Wójcik (2018) se centra en lo que denomina “cultura paralela” del *bullying*, en escuelas secundarias polacas. A través de entrevistas y análisis cualitativos, sus resultados sugieren una cultura paralela del *bullying* en el micro nivel escolar (con sus matices diferentes en cada aula). Esta cultura incluye normas, procesos de victimización multietapa, rituales confirmatorios del estatus de víctima, mecanismos de cohesión grupal y otras actitudes y roles de los estudiantes, en el acoso escolar. Esto debería incluirse de algún modo en las políticas escolares, según el autor, de tal forma que los programas anti-*bullying* sean

planificados junto con los propios adolescentes, para clarificar mejor los contextos, situaciones y desencadenantes que pueden conducir al afianzamiento de las conductas de intimidación.

El bienestar subjetivo se debilita por la victimización por *bullying*, como ya se ha visto reiteradamente en la investigación; sin embargo, la satisfacción con el medio escolar puede tener un efecto mediador entre la victimización por *bullying* y el bienestar (Oriol, Miranda y Unanue, 2020). Estos autores concluyen que, existiendo en la víctima una mayor satisfacción con el ambiente escolar, esta percibe menos mermado su bienestar, a pesar de existir fastidio por el acoso escolar.

Como resumen, los resultados iniciales, previos a la realización de las intervenciones, llevan a varias conclusiones reseñables; en primer lugar, la constatación de peores indicadores psicosociales de los victimarios, respecto de los observadores de acoso escolar; además, víctimas y agresores se asemejan a menudo más entre sí, mostrando mayores diferencias con los observadores, en factores como el bienestar, el ajuste escolar, la auto-ocultación y la balanza de afectos. También se comprueba que la jerarquía estructural del aula tiene influencia en los indicadores psicosociales estudiados, pudiendo diferenciar aulas con alta vs baja JEA, existiendo un tamaño del efecto que, aunque pequeño, puede tener sus consecuencias, especialmente para el alumnado más vulnerable. Aunque no se puedan explicar los bajos índices de los victimarios como totalmente consecuencia del hostigamiento, sí es evidente que, aquel alumnado que arrastra características propias de mayor fragilidad, es más previsible que pueda ser objeto de agresión. Luego, este alumnado que se halle en un aula con una elevada JEA será mucho más propenso a sufrir mayores grados de acoso escolar y que estos sean mantenidos en el tiempo. Así, una conclusión a extraer es que se incrementa claramente el riesgo de agresión compatible con acoso escolar en aquellos grupos en que la polarización de preferencias y rechazos está muy marcada, esto es, aulas con elevada jerarquía estructural. Esto puede tener su importancia a la hora de asignar determinados alumnos a los grupos o tomar decisiones sobre cambiar a un alumno de grupo, como medida preventiva o como manera de resolver una situación que se haya detectado (de hecho, las peticiones del alumnado en este sentido deberían ser tenidas en cuenta como indicio de un posible intento de alejarse de una agresión). De igual modo,



desde un punto de vista del rol de agresor, como ya en su momento se señalase, desde la investigación acerca del control percibido en las situaciones sociales (Heider, 1958), cuanto más peso tengan los factores ambientales, menos es la responsabilidad percibida por la persona en el desarrollo de la acción; llevado al ambiente más hostil de las aulas con elevada jerarquía, cabe considerar, en coherencia, que las conductas de acosos no se perciban, en muchos casos, como una agresión, sino como un manifestación y mantenimiento del orden establecido de manera natural, donde se da más fuerte desequilibrio entre quienes son preferidos y quienes son objeto de rechazo.

Un aspecto que no ha podido ser demostrado es la diferencia en atribuciones para explicar las conductas de acoso pues, aunque se han observado ciertas tendencias, no se ha obtenido significatividad estadística en los análisis de datos. Una posible explicación es el haber planteado el cuestionario con opciones cerradas de respuesta principalmente, lo que ha llevado a que muchos participantes diesen respuestas múltiples. No obstante, observadores y víctimas tienden a dar respuestas más similares entre sí, mientras que los agresores se diferencian. Si bien se dejó un ítem abierto, para que quien quisiese pudiera explicar otras causas. En este caso, una mayoría que respondió tendió a realizar explicaciones hacia la persona que agrede, (como por ejemplo “es un chulito”, “para hacerse el guay”, predominando sobre otras atribuciones más situacionales. Esto encaja con lo que aportan algunos estudios aquí referenciados, de modo que tales acciones instigadoras parecen cumplir el fin de reforzar un liderazgo (individual o del grupo popular) o mantener un estatus en el grupo.

Respecto a los talleres presentados en esta tesis, se llevaron a cabo dos intervenciones muy diferentes, de cara a constatar posibles implicaciones en las variables consideradas en el estudio inicial y que han mostrado significatividad estadística en el análisis de las vivencias sobre el acoso escolar. Para ello se ha realizado un estudio previo, como ya se ha comentado, mediante cuestionario elaborado ad hoc (aunque también incluye pruebas estandarizadas, como las referidas el ajuste escolar, ajuste familiar, balanza de afectos, etc.), donde se identificaron una serie de factores psicosociales que pudieron verse implicados ante lo experimentado al ser víctima del acoso escolar.

Como se ha reflejado en el estudio, las víctimas parecen afectadas en cuanto a presentar un menor bienestar subjetivo, así como peor bienestar con los compañeros, más deficiente ajuste escolar, una balanza de afectos más negativa y una mayor auto-ocultación. En este estudio no se han hallado diferencias significativas en el ajuste familiar, en el análisis de atribuciones acerca del acoso, ni en las actitudes afectivas y/o cognitivas hacia el acoso escolar.

Continuando con los talleres, tras la primera encuesta, al alumnado participante se le asignó al azar a tres grupos: 1) una actividad individual, consistente en un ejercicio de escritura expresiva, 2) taller participativo, desarrollando un ejercicio orientado a mejorar las relaciones entre compañeros, utilizando un enfoque centrado en soluciones y, 3) el grupo control (donde escriben sobre un tema trivial, en este caso, una narración de su día a día).

Con estas dinámicas se quería poner de manifiesto si actividades tan distintas podían afectar de manera diferenciada o no a las variables estudiadas, y de qué manera, con el objetivo final de formalizar mejores diseños de las intervenciones en estos aspectos, teniendo en cuenta que no sean invasivas, ni ocupen mucho tiempo en el día a día en las aulas.

El ejercicio de escritura expresiva se hipotetizó que podía afectar a la auto-ocultación de las situaciones angustiosas, como es el hecho de sufrir acoso escolar. La revelación de este se considera positiva, además de entender que puede promover cambios posteriores, pues puede ser una manera inicial de abordar el problema, desde un empoderamiento que fortalezca a la persona para seguir contándolo (a familiares, amistades o profesorado). Sin embargo, también parece que la misma auto-ocultación es una estrategia puesta en marcha dentro del proceso de intentar resolver por uno mismo la situación, algo propio de la adolescencia, con mayores niveles de autonomía y responsabilidad, ante la lupa de los otros, de modo que cualquier comportamiento considerado inapropiado se penaliza fácilmente, especialmente ser “chivato”, de tal manera que, aunque ocultar a los demás genere angustia, a menudo es parte de un primer intento de solución, intento que a la larga puede ser equivocado, pues puede suceder que las situaciones de acoso se vayan agravando.

Los resultados del ejercicio de escritura expresiva han puesto de manifiesto la necesidad de planificar esta actividad de otra manera, para mejorar su efectividad. Se considera que un ejercicio como este, requiere de un mínimo grado previo de capacidad de reflexión por parte de la persona que lo realiza, debe tender a realizarse de manera individual o dentro de un pequeño grupo seleccionado, no en aula habitual y requiere la constatación de estar siendo objeto de agresión (conciencia de estar siendo hostigado), para que pueda producir mejores resultados. Los resultados han sido limitados, mejorando en general la balanza de afectos y, para las víctimas, mejoran las puntuaciones en el afecto positivo. También mejoran algunas actitudes contrarias al acoso, como adquirir una visión más desfavorable, menos divertida y de mayor desagrado, lo que se considera importante. Sin embargo, no se llegan a verificar mejoras en aspectos como el ajuste escolar, el bienestar o la auto-ocultación.

Por su parte, el taller centrado en soluciones, como manera de intervenir desde aspectos positivos, propicia que las dinámicas relacionales, durante su realización, sean, en primer lugar, más adecuadas, pues el alumnado expresa sus propias ideas sobre las situaciones que recuerda como agradables y en sintonía con los demás compañeros en el pasado; en segundo lugar, les permite generar ideas y expectativas acerca de cómo se podrían mejorar las cosas entre todos en el futuro y, en tercer lugar, les posibilita plantear algunas acciones en el presente, que pueden poner en práctica de inmediato, cuando se dé el caso. Los resultados han mostrado que tales intervenciones pueden mejorar aspectos como el bienestar con compañeros, reducir la ocultación de lo que angustia y modificar actitudes de rechazo hacia las conductas de hostigamiento.

Una intención principal, a la hora de planificar los estudios empíricos, fue dar cabida a las narrativas del alumnado. Para ello, por un lado, se planteó un ejercicio individual reflexivo, como es la tarea de escritura (Pennebaker et al., 2001) y, por otro, un taller participativo donde fuesen los participantes quienes elaborasen el relato, mediante una estructura basada en las prácticas centradas en soluciones (Young, 1998).

Algunas conclusiones para extraer han sido, por un lado, respecto al ejercicio de escritura, que posiblemente sea más útil cuando se utiliza de manera más íntima, propiciando un espacio diferente

al aula habitual. Además, sería más adecuado cuando se den, en estas edades, ciertas capacidades introspectivas que apunten a un desarrollo madurativo suficiente para adoptar la perspectiva idónea y poder elaborar una narración coherente, más allá de la mención de hechos vividos. También es necesario tener en cuenta que la tarea de escritura puede generar rechazo en parte del alumnado, pues tiende a identificarse con un ejercicio de redacción, es decir, una tarea escolar más; por ello, este tipo de ejercicio será más provechoso con aquel alumnado con una predisposición más acentuada hacia la escritura como medio para expresar sus ideas, opiniones y emociones. En este sentido, un mejor aprovechamiento puede conseguirse mediante otras formas de expresión, como puede ser grabación de audio o vídeo. De igual modo, el recurso de pequeños grupos focales, donde se compartan estas experiencias con otros que también las están o han sufrido, puede ser más eficaz para propiciar la revelación de situaciones de *bullying* y ampliar el beneficio que esto genera. De la revisión de las producciones escritas se constata que un porcentaje amplio (alrededor del 65%) realizan el ejercicio de una manera más bien superficial, con unas pocas líneas, sin apenas desarrollar más de una idea concreta y ateniéndose a la formulación de hechos recordados, en general. Otro porcentaje, menor, no escriben apenas una línea, soliendo mencionar que no tienen nada que señalar, que no han percibido las situaciones descritas acerca del acoso escolar (15%). Únicamente un porcentaje de participantes en el taller de escritura, en torno al 20% realizan alguna reflexión a lo largo de los tres días del ejercicio. En ocasiones en unas pocas líneas, en otras desarrollando bien las ideas en los tres días y con reflexiones acerca de la experiencia. Algunos de estos textos se recogen en el Anexo 3, de modo que se pueden percibir los procesos por los que el participante ha ido desarrollando el relato, aportando perspectivas diferentes, informando sobre intenciones y procesos sociales en lo que interactúa. En este sentido, este alumnado es el que más puede haber aprovechado el ejercicio de escritura. Como señala Thornber et al. (2013), en estos textos en particular es posible ir descifrando los intentos del victimario para poder hacer frente a las agresiones del día a día, como mantenerse más en solitario, comportarse de manera más introvertida y, de manera muy nítida, se puede apreciar la percepción que tienen acerca del funcionamiento de las dinámicas interpersonales, pues, casi

siempre, el victimario siente que a quien se enfrenta no es a otro individuo, sino a un grupo de aliados dispuestos a molestar a cualquiera que se ponga a su alcance.

Por su parte, respecto al taller participativo, de cara a su mejora, se considera importante no tener la presión temporal, supeditando la actividad al horario de una clase lectiva, ya que estas dinámicas suelen requerir tiempos más amplios para poder abarcar las opiniones y turnos de palabra de todos los participantes. Así mismo, este tipo de técnica puede tener su utilidad más apropiada en aulas donde se haya diagnosticado, mediante alguna técnica de sociograma, la existencia de una elevada jerarquía relacional, lo que alude a un grupo donde la mayoría de sus miembros no se conocen bien entre sí, sino de manera más estereotipada, mediante las dinámicas naturales de etiquetaje social. Estas aulas, tal como se han descrito, y como los datos señalan, acumulan muchos más victimarios que las aulas con baja jerarquía. A menudo son clases donde al profesor le cuesta más planificar actividades de grupo, por lo que, en consecuencia, a pesar de ser los grupos que más lo necesitan, suelen ser los grupos con los que menos se hace, por la dificultad que supone al docente poner en práctica una actividad sin que se produzcan incidentes, pérdidas de tiempo e interrupciones, que hacen que no se pueda llevar a cabo en el tiempo dura una clase, de modo que se termina trabajando de manera más individual la mayor parte del tiempo, en esos grupos. Esto ha podido comprobarse en los centros participantes, de modo que, el profesorado al que correspondía esa hora de clase, antes de iniciar la actividad, solía realizar algún comentario al investigador acerca de la facilidad o dificultad que se podría encontrar en dicho grupo. Esto indica que, más allá de la técnica, como puede ser el uso de la sociometría, cada docente es capaz de describir el ambiente relacional de una clase, actuando en ella en función de su forma de comportarse como un grupo. Sin embargo, como docente, a menudo existe la conciencia de no poder o no deber actuar sobre tales dinámicas, pues ya vienen aparentemente dadas, sino limitarse a los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de su asignatura, de modo que las dinámicas entre alumnos dejan de ser tarea directa, pues se acaba considerando que tal cometido corresponde más a la tutoría, al equipo de orientación o a expertos externos.

Respecto a las narrativas generadas en estos talleres cabe destacar que, a la hora de recordar situaciones del pasado donde los participantes pueden identificar una buena sintonía entre los compañeros, las referencias, en la mayoría de los casos, aluden a situaciones más lúdicas, fuera del aula, excursiones o actividades especiales realizadas con la clase. Con menos frecuencia aparecen situaciones dadas durante la impartición de las clases, soliendo ejemplificar escenas donde el docente ha propuesto algo más novedoso, como estrategia de enseñanza-aprendizaje. A la hora de imaginar un futuro preferido, en la segunda sesión del taller, los grupos se han atendido bastante a visualizar escenarios plausibles, en contra de lo esperado. Es decir, generan entre todos, ideas que pueden ser realizables, pese a incidir en que, para esta parte del ejercicio, no importaba si se podía realizar o no, sino que se trataba simplemente de imaginar futuros ideales en lo que describiesen cómo sería su clase ideal. En la línea en que se plantea la tarea en el estudio de Kvarme et al. (2013), cuando al alumnado se le sugiere que describa su día ideal en clase, sobre todo cuando ha sido objeto de hostigamiento, lo que aparece como más deseado es que haya buena sintonía entre compañeros, donde todos se sienten incluidos, respetados y seguros. En este caso, en el desarrollo de la actividad en esta investigación, las respuestas se han centrado más en modificaciones del horario, de dar más peso curricular a algunas asignaturas como educación física, más recreo, es decir, en aspectos más instrumentales que relacionales, los cuales han aparecido ya en el tercer día, que se comenta seguidamente.

En cuanto a la tarea de la tercera sesión y última, estaba centrada en qué acciones podrían desplegarse en el día a día, por cada uno de ellos, para mejorar las relaciones entre compañeros; la mayor parte de las respuestas compuestas entre los miembros de cada grupo apuntan hacia acciones de apoyo puntuales, como puede ser alguien que se cae en el patio, alguien con dificultad para comprender las tareas escolares, prestar cosas que hagan falta al compañero, etc.

Uno de los momentos en que más participativos han estado los estudiantes ha sido a la hora de imaginar un título para cada cartulina, donde se han realizado votaciones a mano alzada, hasta llegar

a un acuerdo mayoritario. Además, estos acuerdos se han llevado a cabo sin discusión alguna, sin intentos de hacer prevalecer la opinión propia, aceptando los gustos de la mayoría.

Como aspecto de utilidad de la técnica, en general, en las aulas donde se realizó el taller centrado en soluciones, las cartulinas quedaban expuestas en la pared, por lo que podían ser revisadas pasados los días, como una especie de refuerzo de la intención que tiene el ejercicio.

Por último, siguiendo a Martínez (2009), si bien gran parte de la investigación acerca del acoso escolar se ha centrado en analizar el problema, es inexcusable no explorar la solución de dicho problema, siendo la investigación-acción una manera de conseguir ambos propósitos. Es lo que se ha pretendido con este trabajo. Y la conclusión sigue la línea de lo anteriormente expresado, la problemática de la violencia y acoso escolar en las aulas, antes que por la labor de agentes externos, pasa por la toma de decisiones consensuada sobre cómo abordar estas cuestiones, generando una filosofía de centro centrada en los aspectos positivos que funcionan, en los recursos disponibles y sobre todo, en las intervenciones de los propios agentes involucrados, profesorado, familias y alumnado, como partícipes activos de los cambios que se quieren promocionar.

### **13. Aportaciones, limitaciones y líneas de investigación futuras**

En este epígrafe se considera importante enfatizar los aspectos que se consideran adecuados de cara a abordar el acoso escolar, así como aquellos que han quedado más limitados, y las posibles líneas futuras de investigación.

Entre las aportaciones, un aspecto principal ha sido la profundización de la investigación sobre el fenómeno de la auto-ocultación del acoso escolar. Aunque es algo que se da por sentado y de dominio común, no se suele analizar cómo funciona en estas situaciones de hostigamiento, así como tampoco se ha utilizado alguna estrategia para intentar reducirla, ya que la investigación en otros contextos, diferentes al escolar, deja patente que tiene efectos negativos sobre la persona. Sin embargo, como se ha podido verificar en la literatura respecto a este factor, hay autores que plantean, como novedosa hipótesis, que ocultar lo que angustia, en las situaciones de *bullying*, parece ser

también una estrategia de afrontamiento adaptativo. Por ello, se ha podido ir constatando, a través de los estudios empíricos de esta tesis, que ciertos grados de ocultación no tienen por qué afectar a indicadores como el bienestar subjetivo, y que solo cuando esta ocultación aparece en grados muy elevados y sostenida en el tiempo, se acaba convirtiendo en manifestaciones ansiosas y/o depresivas. Así, la ocultación se puede ver como parte del desarrollo evolutivo adolescente, a medida que el niño va ganando autonomía y se amplía el abanico de relaciones. Sin embargo, este grado de intimidad, oportuno para propiciar un espacio de toma de decisiones y resolución de conflictos por uno mismo, tiene, en las situaciones de agresión, un riesgo evidente, que es que no funcione, que no logre resolver y las agresiones continúen sin que nadie tenga conocimiento del hostigamiento. Es en estos casos donde, si no se detectan cambios personales, como el malestar persistente y otros indicadores, también observables en la familia (como no querer ir al centro, síntomas de malestar físico muy frecuente, desconexión de amistades, etc.), el acoso puede llegar a ser muy dañino, dejando secuelas considerables. La dificultad de ser percibido por adultos, tanto en el centro como en el núcleo familiar, puede incrementarse cuando las características internalizantes están muy marcadas, siendo parte de la propia personalidad (timidez, inhibición social, tendencia a la soledad, etc.).

Otra aportación ha sido el uso del indicador denominado Jerarquía Estructural del Aula (JEA), como un paso más allá en el uso de la técnica del sociograma, pudiendo utilizarse para diferenciar y caracterizar dos tipos de ambientes del aula. Se ha podido mostrar, a través del estudio inicial, cómo afecta esta estructura relacional a las dinámicas del día a día. Así, aunque en toda aula pueden surgir situaciones que se vayan desplegando hasta convertirse en un caso de acoso escolar, en las aulas con alta jerarquía el ambiente es, a menudo, más hostil. Los procesos de etiquetaje social, reconocidos como un primer paso para que se inicie el *bullying*, son más probables en estos grupos. Y que esta etiqueta se consolide en el grupo es más fácil, pues tiende a ser compartida por la mayoría. En estas clases, el niño o niña más aislados, otro de los elementos claves para que se propicie el acoso, será mucho más difícil que puedan contar con el apoyo de otro compañero, afianzando su estado de soledad. Dado que la estrategia inicial de aislar al agredido es también muy reconocida en la literatura



científica, en aulas con alta jerarquía es mucho más fácil. Además, el ambiente hostil percibido es también una particularidad que puede generar confusión sobre estas dinámicas. El docente puede apreciar que hay más hostilidad general en el grupo, por lo que pueden pasar más desapercibidas las conductas de hostigamiento hacia un individuo en concreto. A la par, para el alumnado agredido en estos grupos, ocultar estar siendo instigado puede ser la única manera viable de sobrellevar el día a día, pues será más difícil contar con alguien en quien depositar la confianza. De esta manera, el enquistamiento y evolución de las dinámicas del acoso se ven favorecidas por este ambiente de hostilidad que, si se une a características de mayor vulnerabilidad en algunos individuos, se incrementa la probabilidad de pasar a ser víctimas y que tal acoso se prolongue más en el tiempo. Esto se debe también al propio ritmo de relaciones, donde los observadores de tales agresiones es más factible que guarden silencio, unos por el temor a ser objeto de las burlas o insultos, otros por ponerse del lado del o los que marcan el liderazgo del grupo.

Ente las limitaciones cabe señalar que no se ha podido investigar más a fondo el fenómeno del *ciberbullying*, ya que, en la muestra analizada, han sido muy pocos los participantes que, disponiendo de teléfono, señalaran haber observado, sufrido o ejercido instigación a través del móvil, aunque un pequeño porcentaje, sí lo identifica, como puede verse en la Tabla 5 del estudio descriptivo. No obstante, se considera que la edad de inicio del uso de la tecnología móvil ha ido disminuyendo de manera acelerada en la última década, de modo que, muy posiblemente, caso de realizar de nuevo la encuesta en los centros participantes, esta problemática se haría hoy más patente. Aun así, el acoso a través de redes sociales sigue siendo más propio de edades más superiores, en torno a los 14 años y hasta los 17, que en el rango abarcado en esta muestra (entre 11 y 12 años, sobre todo), por lo que, para profundizar en ello sería mejor enfocar el estudio hacia esas edades, más que al inicio de la adolescencia.

Otra limitación ha sido el reducido número de participantes que se auto asignan el rol de acosador (n=13), lo que parece consecuencia de la utilización de la técnica de encuesta que, a pesar de ser anónima, puede hacer que el participante oculte tal información, por lo que sería recomendable

utilizar otra técnica para cuantificar a los agresores. Además, el uso de las etiquetas puede no ser lo más adecuado en general, pudiendo recurrir mejor a técnicas diferentes, que no implicasen el uso de estas categorías. Por ejemplo, en esta investigación, también se han utilizado las respuestas al cuestionario de acoso escolar, de modo que las frecuencias de respuesta “a menudo” y “siempre” pueden ser representativas de la forma de percibir el día a día de cada participante, mejor que asignarse una categoría estática. No obstante, cuando se realizaron los análisis de comprobación con los resultados del cuestionario en vez de con las etiquetas, los resultados en las variables psicosociales analizadas fueron similares. Lo que no ha impedido que, a la hora de procesar los datos, ha podido también constatarse que algunos participantes podían responder con la percepción de estar siendo agredidos “a menudo” y no auto asignarse luego el rol de víctima, sino el de observador. Estos matices, de nuevo, aportan información para tratar con sumo cuidado los resultados obtenidos mediante medidas de auto-informe, pues no siempre las respuestas son coherentes. E incluso, el hecho de ser agredido en el día a día no implica necesariamente que la persona se identifique como víctima. Como se ha ido desarrollando en el marco teórico de esta tesis, numerosos autores hablan de conceptos como acoso sutil, relacional, funcional, educacional, proactivo/reactivo, donde a la víctima, más cuando carece de habilidades sociales o de introspección, cree hallarse, a menudo, en una relación conflictiva de amistad, donde debe hacer cosas para que la otra parte se muestre amistosa, aprendiendo, de manera distorsionada, lo que es en sí la amistad y lo que es ser hostigado. Es un aprendizaje por el que, según se deja entrever, por ejemplo, en los relatos extraídos del ejercicio de escritura, numerosos participantes están pasando o han pasado. Se percibe cuando el victimario señala, de algún modo, un antes y un después, como una pérdida de la ingenuidad, donde se modifica la narración sobre quién es un amigo, sobre cómo guiarse en el futuro y en quién o no confiar. Es decir, hay patentes intentos de dirigir la conducta para evitar ser blanco de ofensas y afrontar lo que venga (ver extractos del ejercicio de escritura en el Anexo 3).

Así mismo, se ha constatado en los resultados post-intervención, donde se ha podido comprobar, afortunadamente en un bajo porcentaje, pero con capacidad para generar distorsión, una

mayor automatización de las respuestas, así como más ítems en blanco. Esto alerta sobre las respuestas tipo Likert en medidas de auto-informe. Igualmente se produce cuando se aplica la técnica de sociograma, donde se disminuye la tendencia a señalar rechazos, por ejemplo.

Por ello, es importante que las líneas de investigación futuras deberían centrarse más en las acciones en el día a día, en lo cualitativo/observable y en la facilitación de la expresión de las narrativas propias del alumnado.

También se considera importante valorar mejor cómo se forman estas dinámicas relacionales en el aula, cómo evolucionan y qué experiencias pueden llevar a su modificación. En este sentido, intriga el conocer con mayor evidencia si los hallazgos sobre las diferencias jerárquicas entre primaria y secundaria mostradas por Schäfer et al. (2004), los cuales no se han puesto de manifiesto en esta investigación (posiblemente, como se señaló anteriormente, por la proximidad de los cursos elegidos y por las características del entorno social isleño, que facilita la continuidad con los mismos compañeros en el paso del colegio al instituto). Sería oportuno discriminar si, efectivamente, es mayor esta jerarquía en primaria y, si esto obedece a la organización de las actividades didácticas, o proviene del propio desarrollo evolutivo, de modo que pueda ser la transición de la niñez a la adolescencia precisamente la clave para esta diferencia en las relaciones interpersonales. Es decir, lo que se plantea es la necesidad de estudios longitudinales, como la mejor manera de abordar estas cuestiones y adquirir evidencias al respecto.

Se considera importante, de cara al futuro, analizar más a fondo en la transición del colegio al instituto, pues es una edad de cambios drásticos, que socialmente se ha venido construyendo como rito de paso de la infancia a la adolescencia, con todo lo que supone. Como la investigación sugiere, el porcentaje de alumnado que presenta alguna dificultad ronda el 30%, a menudo se trata de problemas de adaptación a los cambios académicos, de referentes de amistad y de pérdida del entorno ya conocido. Este porcentaje engloba, sin duda, a quienes ya venían teniendo algún hándicap, bien en lo personal, bien en lo relacional o en ambos, de modo que cualquier actividad programada en el centro que, de algún modo, sirva como manera de integrar mejor al recién llegado, puede ser muy adecuada

en estos perfiles más vulnerables. Ejemplos, como el alumno guía, que acompaña al nuevo compañero y enseña las instalaciones, puede ser un buen ejemplo de buenas prácticas y que puede jugar su papel en la reducción del acoso, clave para reducir posibles situaciones de *bullying*.

Esta tesis presenta las limitaciones señaladas, siendo consciente que se ha podido dar más énfasis a unos aspectos que a otros, o incluso dejado de analizar datos que tendrían un peso importante a la hora de comprender el acoso escolar. No obstante, en futuras investigaciones se pueden solventar algunas incógnitas no resueltas y profundizar sobre otros factores de interés psicosocial.

Por último, como se ha ido explicando previamente, los planes para el afrontamiento de las situaciones de acoso escolar deben incluir múltiples actividades y niveles de acción. Como se delimita por Ley, cada centro debe contar con su protocolo de acoso escolar, que se activará por los cauces que corresponda. Esto pasa en contadas ocasiones, cuando se confirman hechos y hay una gravedad manifiesta. Los protocolos son necesarios, pero sus medidas son disciplinarias, como forma principal de resolver. Se detecta la necesidad de incluir en estos protocolos medidas restaurativas hacia la víctima. Existen también asociaciones, organismos, instituciones, cuerpos de seguridad del estado que acuden a los centros escolares, aportando interesantes informaciones sobre el acoso escolar, *ciberbullying*, etc. Son necesarias, es importante que haya expertos y profesionales que acudan a los centros escolares y aporten información adaptada al desarrollo evolutivo de los estudiantes. Pero es importante que se gestionen con prudencia, pues tan malo puede ser su inexistencia como el abuso en su uso. El riesgo de estas estrategias, como se ha mencionado, es que sean lo único que se hace en un centro para trabajar estos temas, que sean vistas como tareas de expertos y el docente quede apartado, no acompañando de actuaciones para trabajar los conflictos relacionales en el día a día, y que sean vistas por el alumnado como charlas repetitivas a las que ya se hacen inmunes. Luego están los programas anti-acoso escolar, con la amplia gama de posibilidades existentes y con resultados empíricos demostrados, como ha quedado reflejado en esta tesis. La eficacia de estos programas se basa en que haya una filosofía compartida por el equipo docente, para actuar en coherencia en las

situaciones de conflicto interpersonal y las que sean compatibles con casos de acoso escolar, por lo que la formación del profesorado es necesaria, así como contar con un grupo estable que trabaje estos aspectos. El uso de estos programas puede abarcar al centro, una clase o un grupo focal, cada escenario requiere una estrategia adecuada. Y, finalmente, las acciones en el día a día, cuando propician la posibilidad de implicar al grupo en actividades de conocimiento mutuo, que se centren en los recursos de los participantes y aspectos que ya funcionan bien (como se pudo ver en el taller centrado en soluciones), que propicien que las opiniones y puntos de vista de cada individuo sean importantes, una aportación más a tener en cuenta, donde se fomenta la empatía con el otro, con quien sufre, donde se pueda dar cabida a los testimonios, experiencias compartidas y dinámicas saludables, es una tarea inexcusable a lo largo de cada curso, que debe abordarse por los propios docentes, los cuales deben ser conocedores de qué tipo de dinámicas existen en las aulas en la que imparten las clases, compartiendo información con otros compañeros, tanto para considerar las adopción de medidas disciplinarias como para mejorar, conscientemente y en coherencias con la evidencia científica, las dinámicas interpersonales en las aulas, en este periodo vital para el desarrollo humano, como es la adolescencia, donde la tarea de construir la identidad se hace con el otro, con el grupo, siendo un escenario inevitable para ello, el centro escolar, donde pasan gran parte de su día, y donde no se puede tolerar que los niños acudan con miedo, que sientan que no están seguros y que perciban que pueden ser agredidos en cualquier momento sin que nadie parezca darse cuenta el sufrimiento que llevan consigo.

## 14. Referencias bibliográficas

- ABRAPIA (2002). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Recuperado de: <http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>
- Adler, P.A. & Adler, P. (1998). *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NJ, US: Rutgers University Press.

- Almeida, A.M. (1999). Portugal. 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* (pp. 174-187). London, GB: Routledge.
- Almeida, A.M., Lisboa, C. & Caurcel, M.J. (2005). As explicações dos maus tratos em adolescentes portugueses: Possíveis vantagens de um instrumento narrativo para compreensão do fenómeno. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 19, 32-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645450003.pdf>
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria*. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales*. Salamanca, España: Amaru.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el *bullying* entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 2, 201-220. doi: 10.25115/ejrep.v4i9.1188
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Barr, L.K., Kahn, J.H. & Schneider, W.J. (2008). Individual differences in emotion expression: Hierarchical structure and relations with psychological distress. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 27(10), 1045-1077. doi: 10.1521/jscp.2008.27.10.1045
- Basabe, N., Páez, D., Aierdi, X. & Jiménez-Arisatizabal, A. (2009). *Salud e inmigración. Aculturación, bienestar subjetivo y calidad de vida*. Guipuzkoa, España: Ikuspegui.
- Bauer, N., Lozano, P. & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus *Bullying* Prevention Program in Public Middle Schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
- Bellón, S.J., Delgado, S.A., Luna, C.J. & Lardelli C.P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención Primaria*, 18(6), 289-295. doi: 10.18273/revsal.v49n4-2017003

- Black, S. A. & Jackson, E. (2007). Using *bullying* incident density to evaluate the Olweus *Bullying Prevention Program*. *School Psychology International*, 28, 623-638. doi:10.1177/0143034307085662
- Bosacki, S.L., Marini, Z.A. & Dane, A.W. (2006). Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's *bullying* experiences. *Journal of moral education*, 35(2), 231-245. doi: 10.1080/03057240600681769
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Cadigan, R.J. (2002). *Scrubs: An Ethnographic Study of Peer Culture and Harassment Among Sixth Graders in an Urban Middle School* (doctoral thesis). LA, CA, US: University of California.
- Cairns, R.B. & Cairns, B.D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 249-278). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, R. S. & Pennebaker, J. W. (2003). The secret life of pronouns: Flexibility in writing style and physical health. *Psychological Science*, 14, 60-65. doi: 10.1111/1467-9280.01419
- Caruana, A. (Ed.). (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia*. Generalitat Valenciana, España: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Casas, F. & Bello, A. [Ed.] (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Infantil Subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: UNICEF España
- Casas, F. & Bello, A., (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España*. Madrid: UNICEF España
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12-to-16 years old adolescents and their parents: Results from 199 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115. doi: 10.1007/s11205-006-9059-1

- Cepeda-Benito, A. & Short, P. (1998). Self-concealment, avoidance of psychological services, and perceived likelihood of seeking profesional help. *Journal of Counseling Psychology* 45(1), 58-64. doi: 10.1037/0022-0167.45.1.58
- Cerezo F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying*: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114. doi: 0.25115/ejrep.v4i9.1192
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>
- Cerezo, F. & Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del *bullying* en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Chai, L. Xue, J. Y Han, Z. (2020), School *bullying* victimization and self-rated health and life satisfaction: The mediating effect of relationships with parents, teachers, and peers, *Children and Youth Services*. doi: 10.1016/j.chilyouth.2020.105281
- Clark, L.A., Watson, D. & Mineka, S. (1994). Temperament, personality and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 103-116. doi: 10.1037/0021-843X.103.1.103
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557
- Conklin, T. A. (2009). Creating classrooms of preference. *Journal of Management Education*, 33(6), 772-792. doi: 10.1177/1052562909333888
- Cramer, K. M. & Lake, R. P. (1998). The Preference for solitude scale: psychometric properties and factor structure. *Personality and individual differences*, 24(2), 193-199. U doi: 10.1016/S0191-8869(97)00167-0



- Cramer, K. M., Gallant, M. D. & Langlois, M. W. (2005). Self-silencing and depression in women and men: Comparative structural equation models. *Personality and Individual Differences*, 39, 581-592. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.012
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475-487. doi: 10.1177/0143034306070435
- Daiute, C. & Buteau, E. (2002). Writing for their lives: children's narratives as supports for physical and psychological well-being. In S. J. Lepore y J. M. Smyth (Eds.): *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (pp. 53-73). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York, US: Norton.
- Debaryshe, B. & Fryxel, D. (1998). A developmental perspective on anger. *Family and peer contexts. Psychology in the Schools*, 35(3), 205-216. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199807)35:3<205::AID-PITS2>3.0.CO;2-M
- Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000. Madrid, España: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>

- Dekovic, M., Wissink, I., & Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.06.010
- Del Barrio, C; Martín, E.; Almeida, A. & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1),9-24. doi: 10.1174/02103700360536400
- Díaz Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a01.htm>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Tres volúmenes. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de: [http://www.injuve.es/sites/default/files/000-020-Violencia\\_indice.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/000-020-Violencia_indice.pdf)
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 2, 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, E.; Suh, E.M.; Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Dixon, R., Smith, P. & Jenks, C. (2004). *Bullying and difference: a case study of peer group dynamics in one school*. *Journal of School Violence*, 3, 41–58. doi: 10.1300/J202v03n04\_04
- Doveston, M. & Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students' learning and social inclusion: a collaborative approach. *Support for Learning*, 21 (1), 5-11. doi: 10.1111/j.1467-9604.2006.00393.x
- Egan, S. K., Monson, T. C. & Perry D. G. (1999). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34, 996-1006. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.996

- Endler, N.S., Flett, G.L., Macrodimitris, S.D., Corace, K.M. & Kocovski, N. L. (2002). Separation, self-disclosure, and social evaluation anxiety as facets of trait social anxiety. *European Journal of Personality, 16*, 239-269. doi: 10.1002/per.452
- Engels, R.C.M.E., Finkenauer, C. & van Kooten, D.C. (2006). Lying behavior, family functioning and adjustment in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 949-958. doi: 10.1007/s10964-006-9082-1
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(1), 119-128. Recuperado de: <https://www.uv.es/~lisis/david/mexicana.pdf>
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence, 40*, 183-195. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/7875820\\_The\\_influence\\_of\\_violent\\_behavior\\_and\\_victimization\\_at\\_school\\_on\\_psychological\\_distress](https://www.researchgate.net/publication/7875820_The_influence_of_violent_behavior_and_victimization_at_school_on_psychological_distress)  
The\_role\_of\_parents\_and\_teachers
- Feldman, C.F. (1991). I generi letterari come modelli mentali. In: Ammanniti M. & Stern D.N., (Eds.), (pp.113-131). *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari, Italia: Laterza.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P. & Martín, M. D. (Eds.) (2003). *Motivación y emoción. La adaptación humana*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/275100039\\_Emocion\\_y\\_motivacion\\_la\\_adaptacion\\_humana](https://www.researchgate.net/publication/275100039_Emocion_y_motivacion_la_adaptacion_humana)
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. (2002). Keeping Secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 123-136. doi: 10.1023/A:1014069926507
- Finkenauer, C., Frijns, T., Engels, R. C. M. E. & Kerkhof, P. (2005). Perceiving Concealment in relationships between parents and adolescents: Links With parental behavior. *Personal Relationships, 12*, 387-406. doi: 10.1111/j.1475-6811.2005.00122.x

- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M. & Brewin, C. R. (2007). Children's narratives and well-being. *Cognition and Emotion*, 21, 1414-1434. doi: <https://doi.org/10.1080/02699930601109531>
- Fontaine, R.G. & Dodge, K.A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: A heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior*, 32, 604-624. doi: 10.1002/ab.20150
- Freitag, M. & Hurrelman, K. (1993). Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jungen-Phänomen. *Neue Deutsche Schule*, 8, 24-25. doi: 10.1007/978-3-322-95074-1\_9
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing *bullying* always the best? In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-53). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2008). *Bullying: un estudio epidemiológico de la situación actual en la comunidad autónoma del País Vasco Donostia-San Sebastián*. Recuperado de:

<http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/5.%20Estudio%20CAPV%20Garaigordobil%20y%20Oñederra.pdf>

Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2008). *Bullying*: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/560/56080105.pdf>

Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información psicológica*, 99, 4-18.

Garaigordobil, M., & Fagoaga, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Garandeau, C., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of *bullying*: Comparison of two methods in the context of the KiVa antibullying program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 981-991. doi: 10.1007/s10802-014-9861-1

García, R. & Martínez, R. (2001). Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana. Valencia, España: L'Ullal Edicions.

García-Martínez, J. & Orellana-Ramírez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar. *Acción Psicológica*, 9(1), 87-100. doi: 10.5944/ap.9.1.439

García-Martínez, J. & Orellana-Ramírez, M. C. (2012). *Los trastornos de comportamiento y el acoso escolar en la infancia y la adolescencia: una revisión de su evaluación e intervención desde la perspectiva constructivista*. Madrid, España: FOCAD.

- Gargurevich, R. (2010). Propiedades psicométricas de la Versión Internacional de la Escala de Afecto Positivo y Negativo-forma corta (I-Panas-SF) en estudiantes universitarios. *Persona, 13*, 31-42. doi: 10.26439/persona2010.n013.263
- Gergen, K. J. (1994). *Toward Transformation in Social Knowledge*. Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Giannota, F., Settanni, M., Kliewer, W. y Ciairano, S. (2009). Results of an Italian school-based expressive writing intervention trial focused on peer problems. *Journal of Adolescence, 32*, 1377–1389. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.001
- Gini, G. (2004): *Bullying in Italian Schools. An Overview of Intervention Programs*, en *School Psychology International, 25*(1), 106-116. doi: 10.1177/0143034304028042
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. & Sanagustín, M. V. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la comunidad aragonesa*. Estudio preliminar. Recuperado de: [http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/ INFORME%20PRELIMINAR.pdf](http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INFORME%20PRELIMINAR.pdf)
- Greenberg, M. A. & Stone, A. A. (1992). Emotional disclosure about traumas and its relation to health: Effects of previous disclosure and trauma severity. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 75–84. Recuperado de: doi: 10.1037//0022-3514.63.1.75
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997) Mobbing: Eine Fragebonstudie zum Ausmass von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik, 11*, 403-422. Recuperado de: <https://www.vep-landau.de/programm/empirische-paedagogik/>
- Harrison, L.J., Clarke, L. & Ungerer, J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 55-71. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.10.003

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hermans H. & Kempen H. (1992). *The dialogical self: meaning as movement*. San Diego, CA,US: Academic Press. doi: 10.2307/1423005
- Hernández, T. & Casares, E. (2020): Análisis sistemático internacional sobre métodos reactivos, proactivos e híbridos en el tratamiento del acoso escolar. *Tendencias Sociales*, 5, 35-62. doi: 10.5944/ts.5.2020.27746
- Ichiyama, M. A., Colbert, D., Laramore, H., Heim, M., Carone, K. & Schmidt, J. (1993). Self-concealment and correlates of adjustment in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 7, 55-68. doi: 10.1300/J035v07n04\_05
- Jiménez, A. (2007). Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar*, (pp. 19-24). Almería, España: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, M, Castellanos, M. & Chaux, E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 69-86. Recuperado de: [https://www.academia.edu/9602613/Manejo\\_de\\_casos\\_de\\_intimidaci%C3%B3n\\_escolar\\_El\\_M%C3%A9todo\\_de\\_Preocupaci%C3%B3n\\_Compartida](https://www.academia.edu/9602613/Manejo_de_casos_de_intimidaci%C3%B3n_escolar_El_M%C3%A9todo_de_Preocupaci%C3%B3n_Compartida)
- Jiménez, T. & Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Intervención Psicosocial*, 21(1), 77-89. doi: 10.5093/in2012v21n1a5
- Joiner, T.E., Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L. & Marquina, G. (1997). Development and factor-analytic validation of the SPANAS among women in Spain: (More) cross-cultural convergence in the structure of mood. *Journal of Personality Assessment*, 68, 600- 615. doi: 10.1207/s15327752jpa6803\_8
- Jourard, S. M. (1971). *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. New York, USA: Wiley.

- Kahn, J. H. & Hessling, R.M. (2001). Measuring the tendency to conceal versus disclose Psychological distress. *Journal of Social & Clinical Psychology, 20*, 41-65. doi: 10.1521/jscp.20.1.41.22254
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to Scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for comprehensive schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*, 796-805. doi: 10.1037/a0025740
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program; Grades 4-6. *Child Development, 82*, 311-330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Kelly, A. E. & Achter, J. A. (1995). Self-concealment and attitudes toward counseling in university students. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 40-46. doi:10.1037/0022-0167.42.1.40
- King, L. A., Emmons, R. A. & Woodley, S. (1992). The structure of inhibition. *Journal of Research in Personality, 26*, 85-102. doi: 10.1016/0092-6566(92)90061-8
- Kochenderfer-Ladd, B. J. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about *bullying*: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*(4), 431-453. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kochenderfer-Ladd, B. J. & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology, 38*(2), 267-278. doi:10.1037/0012-1649.38.2.267
- Kvarme, L.G., Helseth, S., Sæteren, B. & Natvig, G.K. (2010). School children's experience of being bullied and how they envisage their dream day. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 24*, 791-798. doi: 10.1111/j.1471-6712.2010.00777.x
- Lam, D.O. & Liu, A.W. (2007). The path through *bullying*: a process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools. *Child and Adolescent School Work Journal, 24*, 53-75. doi: 10.1007/s10560-006-0058-5



- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579-1601. doi: 10.1111/1467-8624.00366
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1325–1348. doi: 10.1111/1467-8624.00611
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68*(6), 1181–1197. doi: 10.2307/1132300
- Larson, D. G. & Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement, and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*, 439-455. doi: 10.1521/jscp.1990.9.4.439
- Larson, D. G. (1993). *The helper's journey: Working with people facing grief, loss, and life-threatening illness*. Champaign, IL, USA: Research Press. doi:10.1080/0742-969X.1997.11882877
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107–118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- MacDonald, H. & Swart, E. (2004). The culture of *bullying* at a primary school. *Education as Change, 8*, 33–55. doi: 10.1080/16823200409487090
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Maruja, H., Neto, L. & Perlorio, M. (2003). *Pedagogía del optimismo: Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid, España: Narcea.
- Melton, G. B., Limber, S. P., Cunningham, P., Osgood, D. W., Chambers, J, Flerx, V., Henggeler, S. & Nation, M. (1998). *Violence among rural youth*. Rockville, USA: Final report to the Office of

- Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Recuperado de:  
<http://www.ncjrs.gov/App/publications/abstract.aspx?ID=180334>
- Monjas, M.I. & Avilés, J.M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. REA: Junta de Castilla y León. Recuperado de:  
[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6621/Sensibilizacion\\_maltrato.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6621/Sensibilizacion_maltrato.pdf)
- Mooij, T. (1994). *Leerlinggeweld in het Voortgezet Onderwijs* (Pupil violence in secondary education). Nijmegen, The Netherlands: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/23949774/Mooij\\_T\\_1994\\_Leerlinggeweld\\_in\\_het\\_voortgezet\\_onderwijs\\_Sociale\\_binding\\_van\\_scholieren\\_Nijmegen\\_Katholieke\\_Universiteit\\_Instituut\\_voor\\_Toegepaste\\_Sociale\\_wetenschappen](https://www.academia.edu/23949774/Mooij_T_1994_Leerlinggeweld_in_het_voortgezet_onderwijs_Sociale_binding_van_scholieren_Nijmegen_Katholieke_Universiteit_Instituut_voor_Toegepaste_Sociale_wetenschappen)
- Moral, J.C., Sánchez Sosa, J.C. & Villareal, E. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11. Recuperado de:  
<https://www.uv.es/~lisis/sosa/ajust-escolar.pdf>
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Department of Sociology Osaka, Japón: Osaka City university
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., June, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). *Bullying Behaviors Among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment*. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. doi:10.1001/JAMA.285.16.2094
- Nucci, L. (2006). Education for moral development. In M. Killen & J. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* (pp. 657–681). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Observatorio Estatal de la Convivencia (2008). Estudio Estatal de la Convivencia. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de:  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13567/19/0>
- Oliver, C. & Candappa, M. (2007). *Bullying and the politics of telling*. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71-86. doi: 10.1080/03054980601094594

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping boys*. Washington, D.C., US: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660. doi:10.1037/0012-1649.16.6.644
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). New York, US: Academic Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ, US: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers. (Published in Spanish in 1997 as *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata).
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510. doi: 10.1007/BF03172807
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2005a). A useful evaluation design, and effects of the Olweus *Bullying* Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389-402. doi: 10.1080/10683160500255471
- Olweus, D. (2005b). New positive results with the Olweus *Bullying* Prevention Program in 37 Oslo schools. Report. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. & Limber, S.P. (2010). *Bullying* in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus *Bullying* Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J. & Snyder, M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Center City, MN, US: Hazelden.

- Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Vol. 9. The Bullying Prevention Program*. Boulder, US: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros VII. Acoso y Violencia Escolar en España*. Madrid: Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. Recuperado de: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=281&cod=2357&page=>
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2010). *Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España*. Madrid: Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. Recuperado de: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=281&cod=2356&page=>
- Oñederra, J.A. (2008). *Bullying: Concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios*. XXVII Cursos de verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>
- Oriol, X., Miranda, R. Unanue, J. (2020). *Bullying victimization at school and subjective well-being in early and late Peruvian adolescents in residential care: The contribution of satisfaction with microsystem domains*. *Children and Youth Services Review*, 109. doi: 10.1016/j.childyouth.2019.104685
- Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. & March, M. X. (1999). *Resultados de la investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo. Recuperado de: <https://docplayer.es/amp/61976010-Bullying-and-peer-aggression-in-the-balearic-islands-spain-version-en-espanol.html>.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2c640ed5-42f7-4e08-84ad-a8348bc8a322/re3130700461-pdf.pdf>.

- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. <https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/35090.html>
- Ortega, R. & Angulo, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-6.pdf>.
- Ortega, R. (2003): El Proyecto Antiviolenencia escolar: Andave. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras*, 145, 17-23. Recuperado de: <https://docplayer.es/34792767-El-proyecto-andalucia-anti-violencia-escolar-andave.html>
- Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3) 453-458. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3128.pdf>.
- Pagliocca, P. M., Limber, S. P. & Hashima, P. (2007). Evaluation report for the Chula Vista Olweus *Bullying* Prevention Program. Unpublished report prepared for the Chula Vista (CA) Police Department. Clemson University, Clemson, SC, USA: Institute on Family & Neighborhood Life.
- Pennebaker, J. W. & Chew, C.H. (1985). Deception, electrodermal activity and inhibition of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1427-1433. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.49.5.1427>
- Pennebaker, J. W., Mayne, T. J. & Francis, M. E. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 863–871. doi: 10.1037/0022-3514.72.4.863
- Pennebaker, J. W. & Francis, M. E. (1996). Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. *Cognition & Emotion*, 10, 601-626. doi: 10.1080/026999396380079
- Pennebaker, J. W., Zech, E. & Rime, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: psychological, social, and health consequences. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut. (Ed.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 517-543). Washington, DC US: American Psychological Association. doi: 10.1037/10436-031

- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotion*. New York: Guilford Press. doi: 10: 1572302380
- Pennebaker, J.W. & Chung, C.K. (2008). Expressive Writing: Connections to Physical and Mental Health. In Friedman, H. S. (Ed.). *Handbook of health psychology* (pp. 417-437). New York: Oxford University Press. doi: 10.4324/9781410600073
- Pennebaker, J.W., Mehl, M. R. & Niederhoffer, K.G. (2003). Psychological aspects of natural language use: Our Words, Our Selves. *Annual Review of Psychology*, 54, 547-577. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145041
- Pennebaker, J.W. & Seagal, J. D. (1999). Forming a Story: The Health Benefits of Narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254. doi: DOI:10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N
- Pennebaker, J.W., Colder, M., & Sharp, L.K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537. doi: 10.1037//0022-3514.58.3.528
- Peralta, F. J. (2004). Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Perren, S. Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T. & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 511–530. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x.
- Perry, K. E. & Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177–194. doi: 10.1207/ s15326985ep3304\_3
- Petrie, K. P., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (1998). The immunological effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1264–1272. doi: 10.1037/0022-3514.75.5.1264
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In Pianta, R. C. (Ed.). *Beyond the Parent: The role of other adults in children's lives: New directions for child development* (pp. 61–80). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass Inc.

- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of mobbing. In: E. Roland, & E. Munthe (Ed.) *Bullying: An international perspective* (pp. 91-104). Londres, UK: David Fulton.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/cisneros-X.pdf>
- Polanin, J., Espelage, D. & Pigott, T. (2012). A Meta-Analysis of School-Based *Bullying* Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior, *School Psychology Review*, 41(1), 47-65. doi: 10.1080/02796015.2012.12087375
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/2780451>
- Potocnjak, M, Berger, C. & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *PSYKHE*, 20(2) 39-52. doi: 10.4067/S0718-22282011000200004
- Potoczniak, D. J., Aldea, M. A. & DeBlaere, C. (2007). Ego identity, social anxiety, social support, and self-concealment in lesbian, gay, and bisexual individuals. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 447-457. doi: 10.1037/0022-0167.54.4.447
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos & M.J. Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Intervención Psicosocial*, 20(1), 5-12. doi: 10.5093/in2011v20n1a1.
- Quintana, A., Montgomery, J., Malaver, C., & Ruíz, G. (2012). Percepción del *bullying*, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 35-47. doi: 10.15381/rinvp.v15i2.3203
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

- Reynolds, M., Brewin, C. R. & Saxton, M. (2000). Emotional disclosure in school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 151-159. doi: 10.1017/S0021963099005223
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs of Australian schoolchildren regarding *bullying* in schools. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220. doi: 10.1080/03033910.1997.10558140
- Ringrose, J. (2008). 'Just be friends': exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 509–522. doi: 10.1080/01425690802263668
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/H0092976
- Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory*. New York: Praeger. doi: 10.12968/bjon.1995.4.21.1263
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of Reinforcement. A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493. doi: 10.1177/1534484309342080
- Salas-Auvert, J. (2008). Control, salud y bienestar. *Suma Psicológica*, 15(1), 15-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604001.pdf>
- Salmivalli, C., Garandeau, C. & Veenstra, R. (2012). KiVa *Antibullying* Program: Implications for School Adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Adolescence and education. Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279–305). Charlotte, US: Information Age Publishing (IAP).
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2009). Development, evaluation and diffusion of a national anti-*bullying* program (KiVa). In B. Doll, W. Pfohl y J. Yoon (Eds.). *Handbook of young prevention science*. New York, US: Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting *bullying* in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411. doi: 10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953



- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 173-182. doi: 10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953
- Sandín, B., Chorot, R, Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., & Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72711104>
- Santed, M.A., Catanzaro, S.J., Laurent, & J., Marquina, G. (1998). A confirmatory factor- analytic validation of the tripartite model of depression and anxiety among undergraduates in Spain. *Journal of Gender, Culture and Health*, 3, 147-157. doi: 10.1007/BF02227911
- Sarbin T. (Ed.). (1986). *Narrative psychology*. New York, USA: Praeger. doi: 10:0275921034
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F.C., Wolke, D., & Schulz, H. (2004). *Bullying Roles in Changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School*. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323–335. doi:10.1177/01650250544000107
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and Health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4, 219-247. doi: 10.1037//0278-6133.4.3.219
- Seih, Y. T., Chung, C. K. & Pennebaker, J. W. (2011). Experimental manipulations of perspective taking and perspective switching in expressive writing. *Cognition and Emotion*, 25, 926–937. doi: 10.1080/02699931.2010.512123
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Smilkstein, G. (1978). The Family APGAR: A proposal for family function test and its use by physicians. *Journal of Family Practice*, 6(6), 1231-1239. Recuperado de: <https://mdedge-files-live.s3.us->

east-2.amazonaws.com/files/s3fs-public/jfp-archived-issues/1978-volume\_6-7/JFP\_1978-06\_v6\_i6\_the-family-apgar-a-proposal-for-a-family.pdf

- Smith, P. K., Madsen, K. C. & Moody, J. C. (1999). What cause the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285. doi: 10.1080/0013188990410303
- Smith, P., Cowie, H. & Sharp, S. (1994) Working directly with pupils involved in *bullying* situations. En P. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 193-212). Londres, UK: Routledge.
- Smith, P.K., Bowers L, Binney, V. & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres, UK: Sage Publications.
- Smorti, A. (2004). Narrative strategies for interpreting stories with incongruent endings. *Narrative Inquiry*, 14(1), 163-189. doi: 10.1075/ni.14.1.07smo
- Smorti, A. & Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools. *Aggressive behavior*, 26, 33-48. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<33::AID-AB3>3.0.CO;2-Y
- Smorti, A., Ortega-Rivera, J. & Ortega, R. (2006). Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explorer narrative strategies in *bullying*. *Research in Educational Psychology*, 9(4), 397-426. Recuperado de: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/647/Art\\_9\\_140.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/647/Art_9_140.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Soliday, E., Garofalo, J. P. & Rogers, D. (2004). Expressive writing intervention for adolescents' somatic symptoms and mood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 792-801. doi: 10.1207/s15374424jccp3304\_14
- StouDT, B.G. (2006). "You're either in or you're out": school violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, 8, 273-287. doi: 10.1177/1097184X05282070

- Taylor, S. E., Buunk, B. P., & Aspinwall, L. G. (1990). Social comparison, stress, and coping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *16*, 74–89. doi: 10.1177/0146167290161006
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with emphasis on self-report. En A.H. Tuma y D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum. doi:10.4324/9780203728215-49
- Thompson, E. R. (2007). Development and Validation of an Internationally Reliable Short-Form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural psychology*, *38*, 227-242. doi:10.1177/0022022106297301
- Thompson, F., & Smith, P. (2011). The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools. Department for Education. London Research Report DFE-RR098. Recuperado de: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182421/DFE-RR098.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFE-RR098.pdf)
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on *bullying* causes. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 311–327. doi: 10.1002/pits.20472
- Thornberg, R. (2011). She's Weird! - The Social Construction of *Bullying* in School: A Review of Qualitative Research. *Children and Society*, *25*(4), 258-267. doi: 10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N. & Peterson, A. (2013). Victimising of school *bullying*: a grounded theory. *Research Papers in Education*, *28*(3), 309–329. doi: 10.1080/02671522.2011.641999
- Toblin, R., Schwartz, D., Hopmeyer-Gorman, A. & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of *bullying*. *Applied Developmental Psychology*, *26*, 329-346. doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.004
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. & Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying*. Report prepared for the Swedish National Council for Crime Prevention. Estockholm: NorsteDT s Västerås. Recuperado de: [https://www.bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008\\_programs\\_reduce\\_school\\_bullying.pdf](https://www.bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008_programs_reduce_school_bullying.pdf)

- UNESCO (2019). Behind the numbers: ending school violence and *bullying*. Recuperado de:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Uysal, A., Lin, H. L., y Knee, C. R. (2010). The role of need satisfaction in self-concealment and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(2), 187-199. doi: 10.1177/0146167209354518
- Uysal, A. y Lu, Q. (2011). Is self-concealment associated with acute and chronic pain? *Health Psychology*, 30, 606-614. doi: 10.1037/a0024287
- Varela, J.J., Savahl, S., Adams, S. y Reyes, F. (2020). Examining the Relationship Among *Bullying*, School Climate and Adolescent Well-Being in Chile and South Africa: a Cross Cultural Comparison. *Child Indicators Research*, 13, 819–838. doi: 10.1007/s12187-019-09648-0
- Vieira, M., Fernández, I. & Quevedo, G. (1989). Violence, *Bullying* and Counseling in the Iberian Península. In E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 35-52) London: David Fulton Publishers. doi: 10:1853461156
- Visconti, K., Sechler, C., & Ladd, B. (2013). Coping with Peer Victimization: The Role of Children's Attributions. *School Psychology Quarterly*, 28 (2), 122-140. doi: 10.1037/spq0000014
- Watson, D. & Pennebaker, J.W. (1989). Health complaints, stress and distress. Exploring the central role of Negative Affectivity. *Psychological Review*, 96, 234-254. doi: 10.1037//0033-295X.96.2.234
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235. doi: 10.1037//0033-2909.98.2.219
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. doi: 10.1037//0022-3514.54.6.1063
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-1-4612-4948-1
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of *bullying* in junior /middle and secondary schools. *Educational research*, 35, 3-25. doi: 10.1080/0013188930350101
- Williford, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Antibullying Program on adolescents' perception of peers, depression, and anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300. doi: 10.1007/s10802-011-9551-1
- Wismeijer, A. A. J., Van Assen, M. A. L. M., Sijtsma, K., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2009). Is the negative association between self-concealment and subjective well-being mediated by mood awareness? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 728-748. doi: 10.1521/jscp.2009.28.6.728
- Wójcik, M. (2018) The parallel culture of *bullying* in Polish secondary schools: A grounded theory study. *Journal of adolescence*, 69, 72-79. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.09.005
- Wolke, D., Woods, S., & Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of *bullying* in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (4), 835\_851. Recuperado de [www.icce2010.upm.edu.my/papers/c6/full%20paper/C6FP59.pdf](http://www.icce2010.upm.edu.my/papers/c6/full%20paper/C6FP59.pdf)
- Yang, J., Wang, X. y Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' *bullying* perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109. doi: 10.1016/j.childyouth.2019.104716
- Young, S. (1998). The Support Group approach to *bullying*. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32–39. doi: 10.1080/0266736980140106
- Young, S. (2001). Solution-focused anti-*bullying*. In Y. Ajmal y I. Rees (Eds). *Solutions in Schools*. London,UK: BT Press.
- Young, S. (2002). *Solutions to Bullying*. Tamworth, UK: Nasen.
- Young, S. (2009) *Solution-Focused Schools. Anti-bullying and beyond*. London, UK: BT Press.

Young, S., & Holdorf, G. (2003). Using solution-focused brief therapy in individual referrals for *bullying*.

*Educational Psychology in Practice*, 19, 271–282. doi: 10.1080/0266736032000138526

Zequinão, M., Medeiros, P., Silva, J., Pereira, B. y Cardoso, F. (2020). Sociometric status of participants

involved in school *bullying*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3011. doi: 10.1590/1982-4327e3011

## ANEXOS

### ANEXO 1: Consentimientos informados y cuestionario



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO: LAS RELACIONES DEL ALUMNADO EN EL CENTRO ESCOLAR

En próximas fechas, como doctorando en Psicología de la Salud (UNED) voy a llevar a cabo una investigación para la realización de mi tesis doctoral con el alumnado de 6º de primaria//1º ESO, la cual lleva por título “Aproximación psicosocial al estudio del acoso escolar: aplicación de la escritura expresiva y la práctica centrada en soluciones”, y que consiste en la realización de unos cuestionarios y unas actividades puntuales dentro del horario escolar, por lo que es necesario su consentimiento para que su hijo/a pueda participar en dicho estudio.

Andrés García Gutiérrez  
Psicólogo Col. nº. P-1824

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO A FAMILIAS

*Yo, Don/Doña....., con DNI....., padre/madre/tutor del/la alumno/a.....escolarizado en el colegio//instituto.....Curso.....Letra....., doy mi consentimiento para que participe en la investigación sobre las relaciones problemáticas entre iguales que se está llevando a cabo en el centro.*

Lugar y fecha: .....

Fdo.: .....

Así mismo, me gustaría que en este mismo folio escriban su percepción y **opiniones acerca del clima de relaciones entre iguales en el instituto**, respecto a situaciones como burlas, motes, insultos, agresiones físicas, ignorar o no dejar participar y otras que puedan ser fuente de malestar, según lo que su hijo/a les haya contado, bien porque le hayan pasado a él o ella, bien porque las haya visto o bien porque las haya hecho a otros/as.

**Muchas gracias de antemano por su colaboración.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

(puede continuar escribiendo por la otra cara del folio)



Yo, (Nombre y Apellidos) .....

Alumno/alumna del Centro Escolar .....

Curso .....letra .....

Estoy de acuerdo en participar voluntariamente en las actividades propuestas en la investigación sobre las relaciones conflictivas entre compañeros/as de clase, llevada a cabo por el psicólogo Andrés García Gutiérrez, quien me ha informado que consiste en rellenar unos cuestionarios y realizar unos ejercicios durante el horario escolar, que todas esas actividades serán anónimas y que el objetivo del estudio es mejorar las relaciones sociales entre compañer@s.

Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando quiera, sin tener que dar explicaciones y exponer mis motivos, y sin ningún tipo de repercusión negativa para mí.

Fecha.....

Firma.....



## CUESTIONARIO SOBRE RELACIONES CONFLICTIVAS ENTRE IGUALES

### DATOS PERSONALES

**EDAD.....SEXO (Masculino/Femenino) .....**

**Número de hermanos..... Tus padres están separados (Si / No)**

**PAÍS DE ORIGEN.....CIUDAD DE ORIGEN.....**

**CENTRO.....CURSO.....CLASE (A/B/C/D).....**

### PRESENTACIÓN

A continuación te presentamos una serie de preguntas referidas a situaciones escolares donde se produce maltrato frecuente de una o más personas sobre otra u otras. Se trata de burlas, insultos, agresiones físicas, intimidaciones, poner motes, u otras que puede que tú hayas sufrido alguna vez, o puede que las hayas provocado en ocasiones o que seas alguien que las ha observado. Nos interesa profundizar sobre estas circunstancias para mejorar en lo posible las relaciones sociales en las aulas, por eso te pedimos que respondas a las siguientes cuestiones con total sinceridad.

No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo te pedimos que nos des tu opinión en cada caso, como tú lo has vivido, según tu experiencia personal.

Este cuestionario es anónimo y confidencial, por lo que puedes estar seguro/a de que cualquier información que anotes no será comunicada a otras personas.

## NORMAS PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

Para rellenar este cuestionario sólo tienes que redondear el número que elijas en cada pregunta, como en este **ejemplo**:

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Soy un/a buen/a estudiante	1	2	3 <input type="radio"/>	4
Atiendo las explicaciones de los profesores	1	2 <input type="radio"/>	3	4 <input type="radio"/>
Por la mañana me levanto temprano	1	2	3	4

## AHORA VAS A RESPONDER A UNAS PREGUNTAS SOBRE LO QUE OCURRE EN TU CENTRO

**P.1.** A continuación aparecen situaciones que pueden estar sucediendo en tu centro a algún/a compañero/a, **que tú hayas visto que pasen de forma continuada** durante este curso. Rodea con un círculo un solo número.

	Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
Subraya las que hayas visto				
Ignorarle, pasar de él o hacerle el vacío, no dejarle participar, Insultarle, ponerle motes, hablar mal de él o ella, Esconderle, romperle o quitarle cosas, Pegarle, amenazarle para meterle miedo, Acosarle sexualmente, Obligarle a hacer cosas que no quiere	1	2	3	4

**P.2.** Puede que alguna de las situaciones anteriores esté **sucediendo a algún compañero o compañera a través del móvil o internet, de forma continuada** durante el curso

Nunca lo he visto en mi centro	A veces lo he visto en mi centro	A menudo lo he visto en mi centro	Siempre lo he visto en mi centro
1	2	3	4

**ESTA PREGUNTA SE REFIERE A CÓMO TE SIENTES TÚ TRATADO POR TUS COMPAÑEROS/AS**

**P.3.** ¿Cómo eres tratado/a por tus compañeros/as continuamente desde que comenzó el curso? Rodea con un círculo una respuesta

Nunca me ocurre	A veces me ocurre	A menudo me ocurre	Siempre ocurre
--------------------	----------------------	-----------------------	-------------------

Subraya las que te pasen

Me ignoran, pasan de mí o me hacen el vacío, no me dejan participar, me insultan, me ponen motes ofensivos, me esconden, rompen o roban cosas, me pegan, me amenazan para meterme miedo, me acosan sexualmente, me obligan a hacer cosas que no quiero.

1	2	3	4
---	---	---	---

**P.4.** Algunas de las situaciones de la pregunta anterior **me suceden a través del móvil o internet, de forma continuada** durante el curso

Nunca me ocurre	A veces me ocurre	A menudo me ocurre	Siempre me ocurre
1	2	3	4

## AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI TÚ TE HAS METIDO CON ALGUN COMPAÑERO/A

**P.5.** ¿Cuánto y en qué forma **te metes con algún compañero/a de manera continuada** durante todo el curso? Rodea con un círculo un solo número.

Subraya las que has hecho	Nunca lo hago	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
---------------------------	---------------	-----------------	------------------	-----------------

Le ignoro, paso de él o le hago el vacío, no le dejo participar, le insulto, le pongo motes ofensivos, hablo mal de él o ella, le escondo, rompo o robo cosas, le pego, le amenazo sólo para meterle miedo, le acoso sexualmente, le obligo a hacer cosas que no quiere.

1	2	3	4
---	---	---	---

**P.6.** ¿Te metes con alguien continuamente por medio del teléfono móvil o internet?

Nunca lo hago	A veces lo hago	A menudo lo hago	Siempre lo hago
---------------	-----------------	------------------	-----------------

1	2	3	4
---	---	---	---

Ahora, nos gustaría que pensases acerca de tu experiencia respecto a estas situaciones, puedes hacerlo como alguien que ha sido molestado a menudo, alguien que ha visto cómo se metían repetidamente con un compañero/a o alguien que ha estado molestando a otro/a compañero/a continuamente. Recuerda que tu respuesta es anónima.

Esta experiencia la has pensado como alguien que eso ha sido (redondea la opción elegida):

- A) OBSERVADOR                      B) VÍCTIMA                      C) AGRESOR

¿Por qué causas crees que pasan estas situaciones como la que has pensado? Redondea la opción u opciones que creas sinceramente.

- b) Por causas que tienen que ver con la persona a quien se lo hacen:
  - a.1. Por ser diferente a los demás (es de otro lugar, otra raza, por ejemplo).
  - a.2. Porque son personas más débiles y no saben defenderse.
  - a.3. Porque son más aplicados y obedientes con los profesores.
  - a.4. Otras, como.....
- c) Por causas que tienen que ver con la persona que lo hace:
  - b.1. Porque son personas más fuertes y agresivas.
  - b.2. Porque son personas que tienes problemas personales y la pagan con los demás.
  - b.3. Porque son personas con mala educación en su familia.
  - b..4. Otras, como.....
- d) Por causas que tienen que ver con la situación:
  - c.1. El que agrede lo hace porque la otra persona le ha hecho algo antes
  - c.2. Sucede por malos entendidos entre compañeros/as
  - c.3. Estas cosas pasan por casualidad, empiezan como broma y van a más
  - c.4. Otras, como.....

## 2.- Escala Breve de Ajuste Escolar

*Nos gustaría saber cómo te va en la escuela. Por favor, lee cada frase y señala el número con el que más estés de acuerdo. Es decir, en qué grado estás de acuerdo con la frase y crees que es cierta. Piensa como te va en la escuela la mayoría de los días y no cómo te sientes con sucesos específicos fuera del aula.*

1= TOTAL DESACUERDO (TD) 2= BASTANTE DESACUERDO (BD) 3= LEVE DESACUERDO (LD) 4= LEVE ACUERDO (LA) 5= BASTANTE ACUERDO (BA) 6= TOTAL ACUERDO (TA)

	<b>TD</b>	<b>BD</b>	<b>LD</b>	<b>LA</b>	<b>BA</b>	<b>TA</b>
1. Creo que soy buen estudiante	1	2	3	4	5	6
2. Disfruto realizando mis tareas escolares	1	2	3	4	5	6
3. Planeo acabar bachillerato	1	2	3	4	5	6
4. Estoy interesado/a en asistir a la Universidad	1	2	3	4	5	6
5. Tengo buenas calificaciones	1	2	3	4	5	6
6. Tengo problemas con mis compañeros/as de clase	1	2	3	4	5	6
7. Tengo problemas con los profesores de la escuela	1	2	3	4	5	6
8. Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de clase	1	2	3	4	5	6
9. Creo que mis compañeros/as de clase se burlan de mi	1	2	3	4	5	6
10. Creo que la escuela es aburrida	1	2	3	4	5	6

### 3.-Escala de Ajuste Familiar (APGAR)

Por favor, rodea con un círculo la respuesta que mejor se ajuste a lo que crees

1= Casi nunca, 2=A veces, 3=Casi siempre

CASI A CASI  
NUNCA VECES SIEMPRE

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 1. ¿Estás satisfecho/a con la ayuda que recibes de tu familia cuando tienes un problema? | 1 | 2 | 3 |
| 2. ¿Habláis entre vosotros los problemas que tenéis en casa?                             | 1 | 2 | 3 |
| 3. ¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?                          | 1 | 2 | 3 |
| 4. ¿Estás satisfecho/a con el tiempo que tú y tu familia pasáis juntos?                  | 1 | 2 | 3 |
| 5. ¿Sientes que tu familia le quiere?  | 1 | 2 | 3 |

### 4.- Escala PANAS

A continuación, te presentamos varias palabras que describen diversos sentimientos y emociones. Lee cada una de ellas y redondea con cuánta frecuencia experimentas estas emociones o sentimientos.

Por ejemplo, marca 1 si “nunca” experimentas un sentimiento o emoción y marca 5 si lo haces “siempre”.

	NUNCA				SIEMPRE
1. MOLESTO/A	1	2	3	4	5
2. HOSTIL	1	2	3	4	5
3. ALERTA	1	2	3	4	5
4. AVERGONZADO/A	1	2	3	4	5
5. INSPIRADO/A	1	2	3	4	5
6. NERVIOSO/A	1	2	3	4	5
7. DECIDIDO/A	1	2	3	4	5
8. ATENTO/A	1	2	3	4	5
9. TEMEROSO/A	1	2	3	4	5
10. ACTIVO/A	1	2	3	4	5

### **5.- Escala de Auto-ocultación**

*A continuación, aparece un listado de 10 frases sobre hasta qué punto ocultamos cosas que nos pasan o pensamos a las personas que son importantes para nosotros/as. No hay respuestas correctas o incorrectas, responde sinceramente, tal como tú opinas.*

Indica tu grado de acuerdo con cada una de las frases, teniendo en cuenta esta escala:

1	2	3	4	5
TOTALMENTE DESACUERDO	EN DESACUERDO	NEUTRAL	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

**Redondea el número que elijas en cada frase y no dejes ninguna frase sin contestar.**

1. Tengo un importante secreto que no he compartido con mis padres. **1 2 3 4 5**
2. Si compartiera todos mis secretos con mis amigos, me apreciarían menos. **1 2 3 4 5**
3. Hay muchas cosas sobre mí que me las guardo para mí mismo. **1 2 3 4 5**
4. Algunos de mis secretos realmente me angustian. **1 2 3 4 5**
5. Cuando algo malo me sucede, tiendo a guardármelo. **1 2 3 4 5**
6. A menudo me da miedo contar más cosas de mí mismo/a de las que quisiera. **1 2 3 4 5**
7. Contar un secreto a menudo se vuelve en tu contra y desearía no haberlo dicho. **1 2 3 4 5**
8. Tengo un secreto tan privado que mentiría si alguien me preguntase por él. **1 2 3 4 5**
9. Mis secretos son demasiado incómodos para compartirlos con mis padres. **1 2 3 4 5**
10. Tengo pensamientos negativos sobre mí mismo/a que nunca comparto con mis padres. **1 2 3 4 5**





Depende de mí hacerlas o no 1 2 3 4 5 6 7

Depende de las circunstancias externas 1 2 3 4 5 6 7

hacerlas o no

¿Cuál es tu **ACTITUD** sobre el acoso escolar (**burlarse, insultar, agredir físicamente, intimidar, poner notes, etc...**)?

*Extremadamente negativa* 1 2 3 4 5 6 7 *Extremadamente positiva*

*Extremadamente desfavorable* 1 2 3 4 5 6 7 *Extremadamente favorable*

*Extremadamente desagradable* 1 2 3 4 5 6 7 *Extremadamente agradable*

*Extremadamente aburrida* 1 2 3 4 5 6 7 *Extremadamente divertida*

### 7. Nominación entre iguales

A continuación, te proponemos que señales a tus compañeros y compañeras preferidos/as y rechazados/as por ti.

En cada apartado debes indicar tres compañeros/as:

1.- De todos los compañeros y compañeras de tu clase, escribe por orden el nombre de los/las tres preferidos/as por ti, con quienes te gustaría pasar más tiempo, jugar en el patio, o que estuviesen sentados a tu lado en clase:

1º.....

2º.....

3º.....

¿Puedes explicar por qué los has elegido?

.....  
.....

2.- De todos los compañeros y compañeras de tu clase, escribe el nombre de los/las tres rechazados/as por ti, con quienes no te gustaría pasar tiempo, ni jugar en el patio, ni que se sentasen a tu lado en clase:

1º.....

2º.....

3º.....

¿Puedes explicar por qué los has rechazado?

.....

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## ANEXO 2: Instrucciones del ejercicio de escritura

**Nº Cuestionario (clave):** .....**Clase**.....**Fecha**.....

### **Día 1 Instrucciones ejercicio de escritura expresiva**

En los próximos tres días quiero que escribas durante 15 minutos seguidos sobre tus **pensamientos y sentimientos más profundos** acerca de una o varias de las experiencias más molestas y angustiosas que recuerdes en las **relaciones con tus compañeros y compañeras**, donde **te has sentido mal tratado** a través de burlas, insultos, faltas de respeto, empujones, agresiones físicas, no dejarte participar en juegos u otras formas que ahora recuerdes. Puedes comenzar escribiendo sobre una situación concreta, describiendo lo que pasó, que hicieron y qué hiciste tú, lo que pensaste y cómo te sentiste (tristeza, rabia, miedo, etc.). Al escribir, puedes relacionar lo que cuentas con cómo tú eres con los demás, con tu familia, profesores y compañeros y compañeras, con cómo te gustaría ser y cómo te han afectado esas experiencias negativas. Presta atención sobre todo a tus pensamientos y sentimientos que menos hayas compartido con nadie, los que nunca has contado antes.

**Escribe sin parar durante 15 minutos** y si en algún momento no se te ocurre algo más vuelve a repetir las últimas frases que has escrito, lo importante es que no pares de escribir durante todo el ejercicio y no olvides que este escrito es sólo para ti. No te preocupes en este momento por la ortografía ni la gramática, déjate llevar y escribe según vengan tus recuerdos.

**Nº Cuestionario (clave):** .....**Clase**.....**Fecha**.....

### **Día 2 Instrucciones ejercicio de escritura expresiva 1º ESO**

Hoy quiero que sigas explorando tus pensamientos y sentimientos acerca de esas experiencias negativas en las relaciones con los demás compañeros y compañeras. Hoy quiero que revises el **efecto que esas experiencias han tenido en otras áreas de tu vida**, en las relaciones con otras personas de

tu edad, con tus familiares y con los profesores. Quiero que escribas si crees que has pensado demasiado a menudo en esas experiencias, porque son recuerdos que no puedes quitarte de la cabeza y cuánto control crees que tienes sobre esos pensamientos y sentimientos. También quiero que pienses **si te has sentido culpable** porque te pasasen esas cosas y cómo crees que te han cambiado en las relaciones con los demás. Me gustaría que pensases también en diferentes puntos de vista sobre lo que has contado antes, puedes escribirlo como si le hubiese pasado a otra persona, un compañero o compañera, por ejemplo “Él se ha sentido así porque...ó...él ha pensado tal cosa...”, es decir, contar de nuevo tu experiencia pero como si le hubiese pasado a otra persona conocida.

**Recuerda escribir sin parar durante 15 minutos**, si no se te ocurre algo más, vuelve a escribir las últimas frases o ideas, hasta que te acuerdes de algo más y recuerda que es anónimo, lo que escribes es para ti y sólo para ti. Y no te preocupes ahora por la ortografía o gramática.

**Nº Cuestionario (clave):** .....**Clase**.....**Fecha**.....

### **Día 3 Instrucciones ejercicio de escritura expresiva 1º ESO**

Hoy es el último día y quiero que **reflexiones sobre lo que has escrito estos días**, si hay **cosas que aún no has contado** y te gustaría hacerlo ahora, puedes **escribir sobre lo que estas experiencias te han enseñado**, lo que has aprendido tras vivirlas y lo que crees que has perdido o ganado en tu vida como resultado de haber pasado por ello. Puedes hacer un resumen que dé sentido a lo que has contado, como una historia con principio, desarrollo y fin. También quiero, ya para terminar, que escribas **sobre hasta qué punto te han marcado esas experiencias y cómo te ha influido al llegar al instituto**, si crees puedes manejar mejor este tipo de situaciones o crees que está siendo peor y por qué.

**Recuerda escribir sin parar durante 15 minutos**, si no se te ocurre algo más, vuelve a escribir las últimas frases o ideas, hasta que te acuerdes de algo más y recuerda que es anónimo, lo que escribes es para ti y sólo para ti. No te preocupes por la ortografía o gramática.

## ANEXO 3: Extractos de las producciones narrativas del ejercicio de escritura terapéutica

### **AS293 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 2. Los pensamientos que tengo sobre estas cosas no me vienen mucho a la cabeza, sólo cuando alguien me lo recuerda. A veces pienso si podría haber hecho algo por esa persona. Cuando pienso que a lo mejor una persona por ser de otro color o de otro país le pase eso me pongo mal porque si estuviese en otro país no le gustaría que le hicieran eso y yo ya he estado presente en muchos actos de racismo y pienso que debería haber hecho algo al respecto para ayudar a esa persona. Ella tiene una hermanastra que es de un color más oscuro que el de su amiga y ella intenta defenderla pero hay veces que se pone en contra suya y luego se siente muy mal porque se cuentan secretos y comparten todo.

### **RB132 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 2. Me cuesta un poco hacer amigos porque no estoy seguro de mí mismo, no sé, me pienso que soy feo, no sé por qué, huelo mal y soy muy malo en deporte, muchas veces me llaman gordo, pero yo no suelo hacer caso. Yo odio a mi primo, pero finjo que me gusta. Yo tengo la play4 pero él viene todos los domingos y me molesta, es un pesado, y me pega, no soy capaz de decirle que no me gusta.

### **NM19 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 2. Bueno, yo recuerdo que en primero era gordita y recibía insultos como “tú estás gorda” o algo así, a lo mejor aquella persona no lo hacía con maldad porque era mi amiga, pero a mí me molestaba. Yo, cuando era más pequeña, pensaba que tener un amigo o amiga era estar con él, llevarse bien, pero veo que no, también es pelearse en muchos momentos y discutir, pero eso a mí, como a todos, es algo que no me gusta nada. Yo he visto que mis amigos se suelen meter con Eduardo porque la madre lo apuntó a gimnasia y como en el patio hacía el puente se reían porque al bajar le temblaba la barriga y a mí me gustaría que no fuera así, que todos tienen defectos. En primero de primaria a un niño que era muy blanco y llevaba gafas, cuando él tocaba a un niño le decía que le pegaba un moco y él lo pegaba a mucha gente, pero en realidad ese niño era más o menos bueno. Hay un niño de mi clase

que habla mucho, entonces le dicen “pesado”, “cállate”, “vete del colegio”,...y me da un poco de pena. Cuando tenía siete años me peleé con un primo a patadas, él me persiguió y luego me cogió del cuello, ahí me puse a llorar porque estaba asustada (mi primo tenía nueve años y es “anchote”), menos mal que justo ahí vino mi madre y en cuanto la vio mi primo se fue. Luego en la casa tuvimos una charla su madre, la mía y yo con él y reaccionó tirándonos agua, una horita después yo lo perdoné y jugué con él. A veces un niño me tira de la trenza.

**ZH54 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 2. Cuando me insultan porque no soy “popular” me quedo mal, me llaman “niño rata”, me enfado porque me siento mal, pero bueno, intento pasar un poco de los insultos porque si pensara en todo lo que me dicen estaría llorando. No he visto una situación de acoso. En un curso había un niño que me daba patadas y me dolía; yo lo que hice fue decírselo a mi familia y fueron a hablar con su familia, pero desde entonces no me volvió a dar patadas ni nada. Me sé defender, pero hay veces que no me controlo y empiezo a enfadarme y mi situación hace que actúe como él, con odio, devolviendo lo que él me hace con insultos. Sobre todo me enfado cuando me insultan.

**TM910 (Etiqueta experiencia: víctima)**

Día 2. David es un compañero de huesos anchos de sexto del años pasado, mis compañeros le insultaban de manera grosera (“gordo, tonto, subnormal, ...etc.). David era un niño bueno, buen amigo. Aunque alguna que otra vez yo también le insulté y me sentía culpable, entonces yo empecé a defenderlo y ser su amigo (/también me puse triste por su parte). Estas cosas pasan a menudo. Yo tengo suficiente control de la situación porque paré de meterme con él. Espero que hayan parado de insultarlo...

**DEC111 (Etiqueta experiencia: víctima)**

Día 2. He visto a niños pegándose e insultándose y yo no dije nada por si acaso. Mis amigos estaban jugando conmigo al pilla-pilla y al pillar a la gente me pegaban para que no los pillara. A mis amigos los quiero, pero a veces se enfadan conmigo por nada, como el otro día, que me insultaron y dicen que fue sin querer. Y el sábado, aunque no fue aquí en el colegio, amigos míos de clase me prestaron

un juguete y dicen que se rompió, pero sólo fue una pieza y se la puse y me perdonaron. Un amigo mío estaba en educación física, se encontró una cosa que sabía que era de un compañero, y lo tiró al suelo de mala manera sin que supiera que era muy valioso. Un niño de mi clase me pega con un lápiz en la cabeza repetidamente mientras hago esta misma ficha y me molesta mucho. El otro día un niño me pidió el bocadillo y le dije que no, pero me lo quitó de las manos. Un niño me tiró el lápiz y otro niño me tiró la agenda fuera de la clase, la fui a buscar y la profesora me echó la bronca. Un niño de mi clase me pegó un puñetazo en un brazo. Un niño de mi clase me manchó toda la mesa con rotuladores rotos y la tuve que limpiar. Un compañero me estaba copiando en el examen y me molestaba mucho. En la calle estaba con mi amigo, nos encontramos con un compañero de clase y nos pega y a mí a y a mi amigo nos molesta mucho, era como si nos odiara a muerte. Un niño me rompió el botón de la camisa del colegio y lo tuve que pagar yo.

**MC164 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 2. Yo me sentía triste un poco, por mi pasado, a mí siempre me cuesta relacionarme con otras personas por la timidez, la vergüenza, ..., yo no salgo a la calle con mis amigos, sólo los veo en el instituto o cuando me invitan a un cumpleaños o algo así. A veces no me puedo quitar de la cabeza mi pasado y también me pongo triste a veces porque veo que a nadie le importa. Yo no conozco a nadie que haya tenido la misma experiencia.

Día 3. Lo que he aprendido es que hay que hacer amigos aunque te cueste y relacionarse. Cuando llegué al instituto llegué con entusiasmo y bien.

**DG509 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 3. Que si alguien te molesta, te pega, te insulta o te falta al respeto, díselo al profesor. Yo creo que he salido ganando porque ahora nadie me molesta y así es como voy sin miedo de que alguien me diga algo.

**CR2701 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 1. Recuerdo hace poco cuando una niña le dijo a mi amiga que yo no quería estar más con ella porque sólo iba a estar con esa niña. En ese momento me molestó mucho ya que yo pensé que éramos



amigas, pero me di cuenta de que no era así. También recuerdo que en el colegio en sexto un niño mayor que yo, que había repetido, se metía conmigo porque decía que estaba gorda. Me tiraba de la coleta y me empujaba. Me insultaba e iba diciéndolo a sus amigos para que ellos se metieran conmigo también. En ese momento estaba triste y tenía rabia contra esos niños, ya que a mí no me gusta meterme con los demás. Porque seguro que esos niños tampoco se sentirían bien si les pasara eso, también les molestaría y les daría rabia. Lo que pienso contra el *bullying* es que porque una persona sea distinta a ti no tienes por qué meterte con ella, ya que cada persona es de una manera y todos somos especiales tal como somos. También me acuerdo cuando en el colegio una excursión en que un niño se puso a insultarme llamándome vaca, rinoceronte, eso, ...

Día 2. A mí me afectó mucho que me insultaran llamándome gorda, vaca, foca,... y cosas por el estilo. Desde entonces me siento muy mal cuando me miro en el espejo, porque me veo fea, gorda, no me gusta mi físico. También cuando estoy con alguna amiga que es muy flaquita, que yo tengo mucha envidia, porque yo querría tener ese cuerpo. Y hay muchas ocasiones en las que me gustaría estar más delgada, como cuando ellas comen un dulce o chocolate, yo no puedo, ya que eso engorda y mi madre no me deja comer golosinas. También cuando estamos jugando a corre o al pilla-pilla siempre me cogen a mí, porque al ser más rellenita corro menos que los demás y siempre vienen a por mí. También, cuando jugamos todas las chicas juntas por grupos siempre me escogen la última porque al correr un poco menos que los demás no quieren que esté en su equipo. Yo no creo que controle muy bien esos pensamientos porque siempre están en mi cabeza, a la hora de vestirme no me gustan las camisas muy estrechas porque me marcan la barriga ni los pantalones cortos porque tengo mucha pierna.

Día 3. La diferencia del colegio al instituto creo que ha sido un cambio, aunque no muy grande, sobre todo con la ropa porque aquí puedes ponerte lo que te da la gana. Con los amigos ha cambiado más porque en el instituto van hablando de ti por las espaldas, insultándote y diciéndote cosas feas. Sobre todo porque ahora hay niños repetidores y los conocidos de toda la vida cambian, porque cogen de ejemplo a los repetidores y se comportan peor.

**SC2310 (Etiqueta experiencia: víctima)**

Día 1. A mí hace un mes por teléfono me contaron que una compañera estaba diciendo mentiras sobre mí, entonces hablé con ella para saber si le he hecho algo o le pasa algo conmigo y me empezó a insultar pero luego ya paró de decir cosas de mí. Al paso de una o dos semanas hubo una pelea por WhatsApp y yo no sabía quién se estaba peleando y pregunté por el grupo: “paz y amor” y me dice Muren “que te den”. Entonces le dije que no me insultara, que yo no le he hecho nada, entonces yo me enfadé y solo le dije que no se crea guay que no es guay. Al día siguiente baja su tutora y me mandó fuera para hablar y me dice: “por qué llamas a Mauren puta”. Yo toda pálida le dije que hubo una pelea y me empezó a insultar, pero que no le llamé así, pero la tutora no me creyó,

Día 2. Un profesor hace dos o tres semanas me restregó por la cara que me va a suspender y me dijo que me vaya a mi casa a llorar “como hacen todos los niñitos como tú”. Yo me quedé en blanco, no sabía qué hacer pero le contesté: “yo por ti no lloro”. Y me dijo que era una maleducada, etc. A mí y a mi amiga nos pone nota baja en los trabajos; nosotras no sabemos ya que hacer (reconocemos que no somos buenas dibujantes). En nuestro punto de vista me parece un estresado y el maleducado es él.

Día 3. Tengo dos problemas: 1) Tengo una amiga que me tiene envidia y se pone a decir cosas de mí como “puta, fresca, mala amiga”, etc. No sé qué hacer, porque ella se pone en el recreo con las chicas que estaban en mi anterior clase y me está metiendo mierda, y eso molesta (está en mi clase). 2) Hay un profesor que está todo amargado y lo paga con todos (Horacio). Estoy harta, que esté todo el día gritando, porque molesta, porque para gritar, que se vaya a un parque, qué quiere que haga yo, que se relaje. Lo siento por la letra, gracias por estos días y me da igual que sepas quién soy, con mucho cariño Sheila.

**IA2209 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 2. A mí a veces me toman por boba, como la que siempre tiene que hacer la boba y no me gusta, porque me siento diferente. A veces me siento impotente conmigo misma. Quiero que vean que ya no soy así. Que yo soy igual que ellos, mis amigos de verdad son los que nunca me fallan, los otros no

son ni amigos. Posdata: soy la que quiere ser psicóloga, me gusta mucho esto, o sea como “terapias” porque me desahogo y me hace sentirme bien.

**AM2211 (Etiqueta experiencia: observador)**

A mí el curso pasado no me dejaban participar en nada y me insultaban en el patio y me pegaban. Y a veces si iba al profe para decirle que me estaban pegando me amenazaban y decían que me querían pegar a la salida. En este curso no me insultan, me dejan participar. Sólo que dos niños me molestan, me pegan y a veces hablan y dicen que si voy a la profe me pegan y algunos juegan conmigo y son amables

**MM168 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 1. Cuando algunos niños están con sus amigos se portan mal y suelen burlarse de los demás para hacer la gracia delante de sus amigos. O cuando a veces echan la culpa a los demás de algo que hacen ellos. Cuando pasa eso yo lo ignoro porque sé que no he sido yo aunque me molesta un poco. O cuando los chicos siempre que jugamos a cosas, o sin jugar, piensan que son mejores que las chicas y a veces, cuando en deporte la profe hace los grupos a algunos no les gusta con quién les toca porque piensan que él es mejor y tiran o pasan la pelota sólo a sus amigos, a los que saben jugar. Aunque a veces algunos se lo pasan a chicas hay algunos que no se lo pasan porque dicen que no tienen sangre o no saben hacer nada. A veces en los recreos hay unos niños que cuando yo estoy con mis amigos y ellos son más no echan. Una vez nos tiraron la cáscara de un plátano y no me gustó nada que hicieran eso porque era injusto ya que nosotros llegamos primero al sitio.

Día 2. En lo que escribí el día 1, cuando pasaba, me sentía muy mal y a veces también me siento rechazada porque en mi clase hay niñas que están sus mejores amigas con ellas, pero a mí no me tocó ninguna de mis mejores amigas, porque cada una está en una clase, al menos me tocó dos amigos que estaban antes en mi clase y he hecho nuevas amigas, pero que ya tienen mejores amigas. Ahora los chicos de mi clase están tirando gomas y bolitas de papel a los de delante. Hace un mes o así, desde que empezó el curso que hicieron unas listas de quién era el primero y último más guapo de la clase y es un poco injusto que estén haciendo eso.

Día 3. En lo que he contado anteriormente me ha molestado pero al pasar el tiempo no me importa y no me va a importar en el instituto porque si hacen lo mismo les ignoraré o se lo diré al profesor que me toque. A veces cuando hay niños que pegan o gritan muy fuerte porque piensan que es un juego, pero a mí me duele y si le digo algo me vuelve a pegar, pero más fuerte; a veces sólo lo hacen para pegar a alguien y cuando se lo digo a la profesora, él dice que fue jugando o sin querer

**XC146 (Etiqueta experiencia: víctima)**

Día 1. Me molesta un niño en el cole, siempre me insulta, cuando quiere soy su amiga y cuando no me insulta. Hay veces que unos niños me empujan, hay veces que se ríen de mí por cosas que hago. Hay niños que me dicen lo que tengo que hacer y si no lo hago a veces se enfadan conmigo. Yo creo que sí que a lo mejor a veces me enfado y se me escapa algún insulto pero después pido perdón y digo que fue sin querer, si fue sin querer, claro. Pero hay niños que me insultan constantemente y eso me molesta, me ponen en evidencia, se ríen de mí por lo que hago y también se ríen de mí porque me gusta hacer cosas de chico y no tanto como las de chica. Hay niños y niñas que me molestan todo el rato en clase. Hay un niño que siempre me deja en evidencia porque no sé hacer trucos con una patineta y se lo dice a todo el mundo y se burla de mí. Hay niños que se ríen de mí porque juego al fútbol y me gustan otras cosas que no son las que hacen ellos. También me ponen en evidencia porque me gusta algún chico y si se enteran se lo dicen a ese chico para que se ríen de mí. Hay gente que habla de mí a mis espaldas sobre cosas malas de mí y yo me acabo enterando pero cuando ya lo sabe la mitad del colegio. Hay niños y niñas que a veces me llaman gorda cuando yo no lo estoy, me llaman fea, granosa y eso me molesta.

Día 2. Ayer un niño me dijo que me iba a ver entrenar y como fue y no me vio hoy en el cole me ha insultado diciendo que él había ido y yo no estaba. Un día en el recreo un niño me mira y me señala riéndose de mí. Ahora tengo un niño que me molesta un montón, al lado mío, siempre está hablando y molestando. Hay un niño en el recreo que me insulta diciéndome “maleta”, “perdedora” y un montón de cosas. También hay niñas que se ponen a mirarme y reírse de mí en el recreo y encima son más pequeñas que yo. Mi prima siempre me insulta a mis espaldas y le dice a todo el mundo lo que le

he contado. Al lado de mi compañera de mesa está otro niño que a veces me insulta y una vez me tiró a la espalda un balón medicinal y siempre está jugando con el de al lado mío; y el niño que antes estaba al lado mío a veces me pega. Una niña una vez dijo a mis espaldas que le daba asco por tener los dientes cambados y granos

Día 3. Yo creo que todo lo que me ha pasado me ha hecho cambiar y ser diferente a como era antes, pero gracias a eso creo que ahora soy mejor persona, aunque a veces me sienta mal lo que me hacen, como todo el mundo, pero eso lo intento superar sin llorar, sin contárselo a nadie ni nada y por eso nunca me pueden ayudar, además porque no les dejo, porque me gusta arreglar mis cosas sola y sin ayuda. Ayer, el mismo niño que está sentado a mi lado en el colegio se lleva bien conmigo y después, cuando salimos del colegio se ríe de mí y me hace el traspies, etc., y siempre me molesta; es divertido y todo eso, pero hay veces que se pone muy pesado en clase. Hay un niño de mi clase que es mi amigo, es muy divertido, listo, etc., pero casi siempre se mete en mis cosas y si se lo digo se enfada conmigo y al final se lo acabo diciendo, pero a veces resulta muy pesado. Por ejemplo, hoy estábamos en la fila y yo estaba hablando con unas amigas de clase cómo íbamos a ponernos en parejas de balonmano y de repente como escuchó algo estuvo todo el día preguntando hasta que se lo conté. Yo creo que a lo mejor, si la gente sigue así conmigo en el instituto puede llegar a ser peor. Ahora cuando estaba escribiendo mi compañero de mesa me ha insultado para que quite el pelo de su mesa porque querer lo puse y me insultó.

**CFF226 (Etiqueta experiencia: víctima)**

Día 1. Me siento un poco rechazada con una de mis mejores amigas. También me siento rechazada con mi padre, creo que prefiere a mi hermano que está en gimnasia, pero al menos tengo a mi madre. Un chico moreno de esta clase me ha llamado gorda y no me gusta, odio que me insulten o ver que insulten a los demás. También cuando veo algo malo, es decir, que, por ejemplo, alguien tire algo a otra persona, pues por no ser chivata y que me critiquen me tengo que aguantar. Otra mejor amiga que tengo me rechaza y si no le doy algo no me acoge. Me han rechazado sólo porque me pusieron brackets. La rubia es la jefa y nosotras las esclavas, por ejemplo: cuando nos manda a tirar algo a la

basura o algo. Si yo me enfado se enfada ella y me excluyen del grupo, por eso ya no nunca me enfado con ella, es así como sigo ahí. Me siento fatal, tengo el corazón y el alma rota y ya no pienso en lo que tengo que pensar, sólo pienso en que no me rechacen y encima llevo mucha presión encima, entre que mis compañeros me preguntan qué hay que hacer aquí, entre competiciones de natación, los entrenamientos, y el entrenamiento en seco. Con los demás me llevo bien, menos con un chico que me chantajea para copiarse de mí.

Día 2. ¡Hola! Yo soy una niña un poco problemática, pero en sentido del cuerpo y se meten conmigo, utilizo brackets, plantillas por desnivel en las piernas, tengo el muslo muy para adelante y las rodillas más para atrás y, al principio, mis mejores amigas, que antes no conocía, me decían problemática y que tenía las piernas muy para adelante, como un elefante y me sentía fatal, llegaba a casa, me encerraba y lloraba; hasta que las conocí mejor; y mira, ahora aún hay niños y niñas que se meten conmigo cada vez que me ven. Aunque hasta hoy me he podido defender de ellos y estoy muy feliz. He tenido problemas (muchos) con mis compañeros, sobre todo con una compañera, y yo que soy tan cerrada no se lo cuento a nadie; y bueno, aún a veces que se siguen metiendo conmigo, pero mucho menos. A veces llegaba al comedor, es decir, a una recogida que hay, llorando y me metían en un cuartito para hablar con la cuidadora. Se lo he contado dos veces y me he quedado a gusto. Donde me siento más segura es en Galicia, con mi familia, en la aldea de Eixon o en Monforte de Lemos, con la única que no me siento segura es con una prima mía. Ahora que me he desahogado me siento mucho mejor, gracias. Espero que entiendas mi letra. Adiós: me haces un gran favor.

Día 3. Creo que cuando vaya al instituto me va a costar mucho relacionarme con mis nuevos compañeros porque soy muy tímida, me cuesta mucho relacionarme. Cuando viene a este colegio tenía cuatro años y hasta los cinco años no tuve ninguna amiga, fue muy duro y no tengo ninguna gana de ir al instituto, quiero quedarme aquí, lo echaré mucho de menos, me va a costar muchísimo dejar a algunos compañeros. Mi compañero de mesa es un sinvergüenza porque lo que escribo lo canta a toda la clase y un pesado porque siempre me está mirando la libreta. Es muy listo pero es un copión; me gustaba más mi anterior compañero, pero bueno, tienes que probar. Hay algunas cosas que he

hecho y me pesan en el alma, una vez escribí una nota insultando y me siento fatal, eso fue en tercero, otra vez con mis mejores amigas he tirado comida al suelo y no es justo que lo limpie el conserje. Lo siento, adiós y esto era lo último

**ZM97 (Etiqueta experiencia: observador)**

Día 1. Hola, yo tengo un compañero al lado que es insoportable, le huele mal el aliento y habla montón de su vida. A mí no me interesa, creo que la profe me va a cambiar de sitio porque siempre me quejo de él. Se cree el más listo, el que más sabe inglés y a mí me molesta montón. Cada día tiene una herida en los dedos, juega montón con los bolis, a explotarlos, sacarles la tinta. Después tengo amigas, bueno, mejores amigas, que nos peleamos mucho, pero al día siguiente lo arreglamos. Un día nos enfadamos por una cosita de nada y estuvimos enfadadas como casi un mes; ella estaba jugando con unos amigos y yo con otros, pero como siempre nos perdonamos, hacemos fiesta de pijamas, somos tres mejores amigas, pero una cosa sí es cierta, nos contamos todos los secretos. Después, mi profe es súper buena, aunque no tengo ningún problema con ella, me ayuda con todo. Bueno, seguimos con mi compañero de al lado, el que es insoportable, ahora mismo está cotilleando de lo que estoy escribiendo y ha descubierto que estoy escribiendo de él, bueno ya voy a acabar, y nos vemos otro día.

Día 2. Hoy voy a hablar de una niña; nosotros estamos en sexto y sus mejores amigas están en tercero. Nosotras nos sentamos a comer en una parte del patio en el recreo y ellas se han puesto al lado nuestro y me ha dicho que si nos podemos poner en otra parte y yo le dije que no, que ése es nuestro sitio, nosotros llegamos primero y entonces empezamos a pelear, la verdad siempre tenemos problemas con esa niña, no me gusta nada, se cree que hace lo correcto y no es así, esto no puede pasar más, estoy harta de esa niña. Ah!, una cosa, ya me separaron del otro niño

Día 3. Estos días he aprendido que no hay que hacer caso a los demás y que hay que ser como tú quieras ser.

**CH42 (Etiqueta experiencia: víctima)**

Día 1. Una niña de mi clase me dijo cosas que me molestaron mucho y yo no había hecho nada y me he sentido como si fuera cierto. Había otros compañeros y compañeras que cuando me insultaban se

lo decían a todos y no veas cuánta rabia había en mi cuerpo. Intentaba ignorarlos pero todavía seguían. Siempre en deporte, cuando hago algo mal, los chicos siempre se están quejando de mí. Cuando mi mejor amiga está enfadada conmigo siempre están contra mí todas. Cuando me insultan siempre otras les siguen y me critican. Mis hermanos me insultan, se lo digo yo a ellos y mi madre siempre me echa la culpa porque son más pequeños. Cuando me chivo de algo siempre me llaman chivata.

Día 2. Me he sentido culpable cuando le he hecho algo a una niña y se lo dijo a la profe, pero yo lo hice por diversión. Un día un niño me dijo cosas pero no me estaba insultando, lo que pasa es que no confío en él. Una niña siempre estaba conmigo y con mis amigas y a mí me molestaba y seguía, peor hasta aun día que se fue con niñas pequeñas. Cuando fuimos al recreo ella estaba con sus amigas al lado de nuestro sitio y so me asomé. Ahí me peleé con ella porque me asomé y después me dice que soy una cotilla y nos peleamos y todos estaban contra ella porque ella había empezado. Y los chicos preguntando. Tres chicos más estaban diciendo “acoplada” porque quería saber de qué estaban hablando porque mi amiga también estaba.

Día 3. Cuando vaya al instituto creo que haré más amigos y amigas, porque tengo muchas ganas de ir. Cuando lloro mucha gente me pregunta, pero no les hago caso y me siento sola aunque vengan conmigo; o si fuera otro motivo, como si fuera que me caigo, pues algunas veces sí se lo digo, pero por otra ocasión no. Tengo dos mejores amigas, cuando estoy con una insultamos a la otra porque estamos enfadadas y si estoy con la otra lo mismo. Pero cuando ellas dos se enfadan conmigo me dan ganas de soltar todo porque una tiene una opinión y la otra también, pero si se lo suelto puede que ya no fuéramos amigas, por eso no lo suelto.

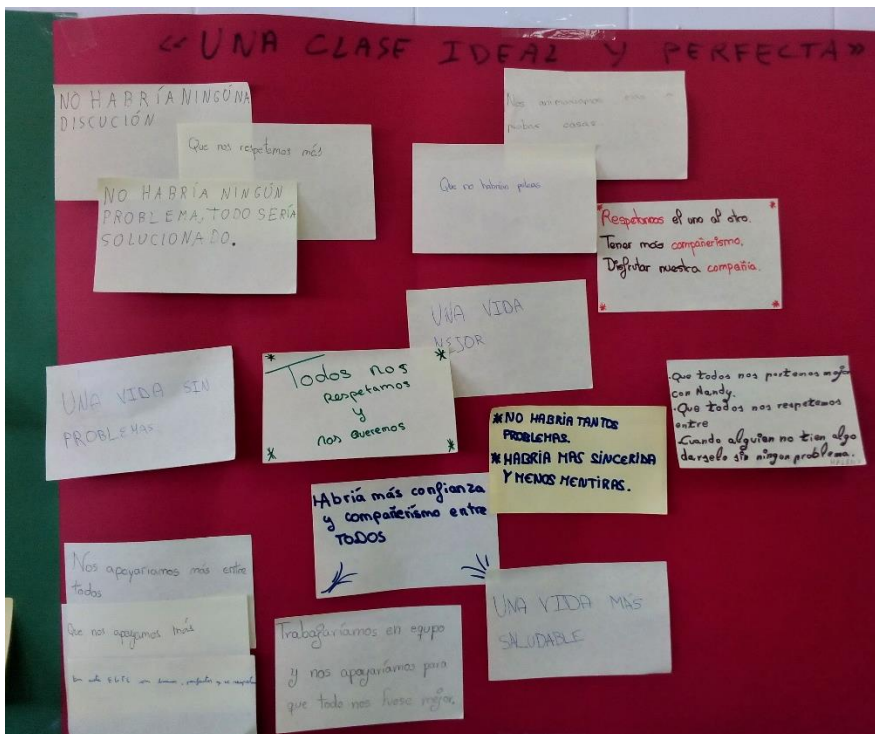


## ANEXO 4: Imágenes del taller centrado en soluciones

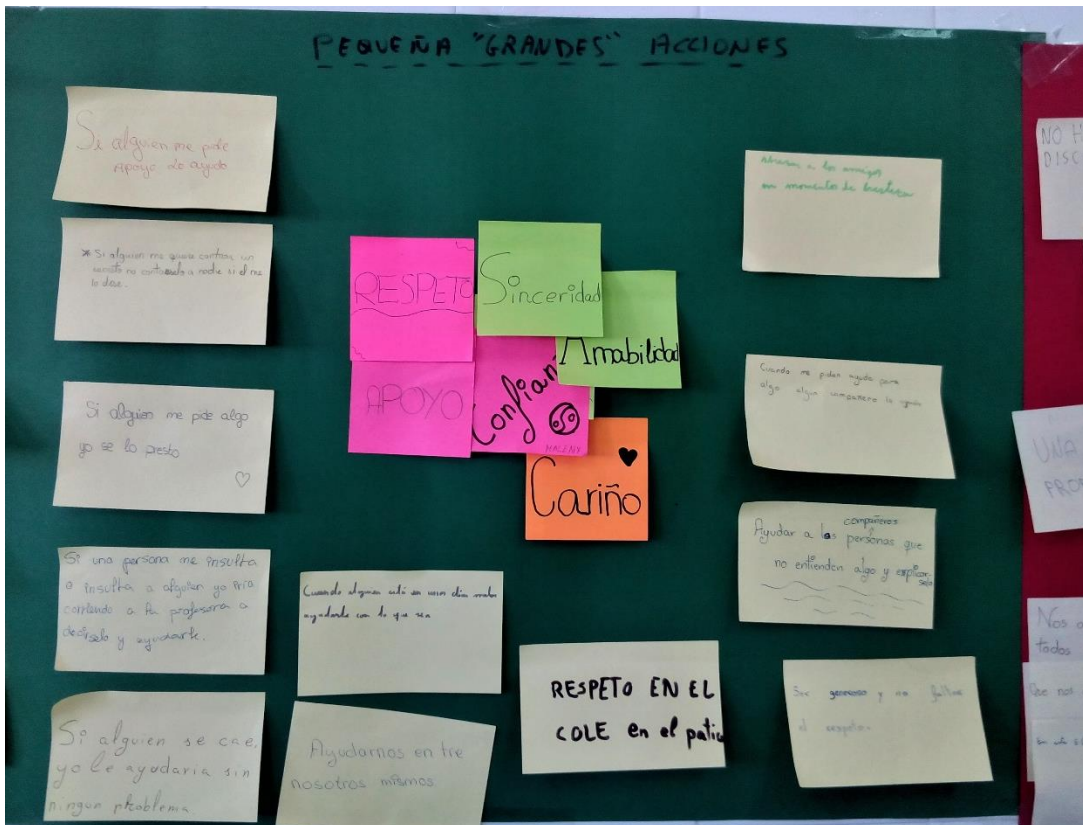
### 1. Ejemplo de cartulina del pasado ideal



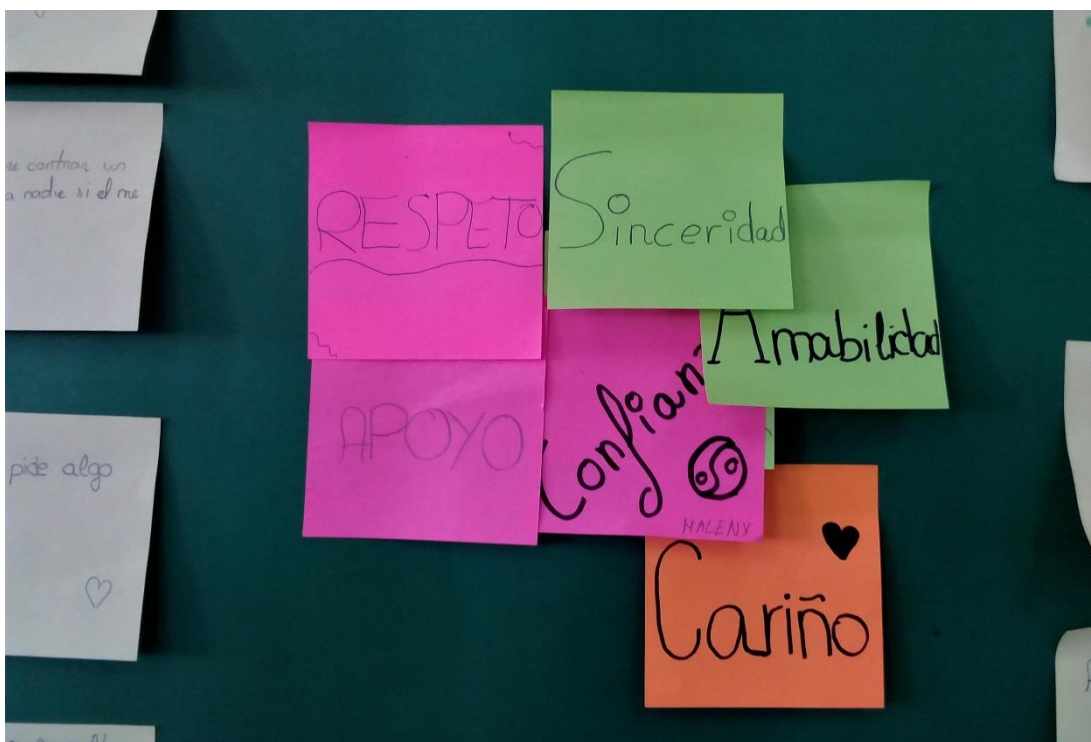
### 2. Ejemplo de cartulina del futuro preferido



### 3. Ejemplo de cartulina de acciones en el presente



### 4. Ejemplo de cartulina con detalle de valores preferidos en relaciones amitasas



## 5. Ejemplo de uno de los murales al completo

