

Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores

Nieves GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería (España)

Resumen

Dentro de la violencia escolar o *bullying* se distinguen tres grandes protagonistas: el agresor, la víctima y observador. El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las características atribuidas tanto a víctimas como agresores y a observadores desde la literatura científica, atendiendo a aspectos de la personalidad, físicos, escolares y familiares. Así como las consecuencias que la propia violencia escolar remite en cada uno de ellos. Encontrando como resultados la visión de las víctimas como alumnos tímidos, aislados y con escasa autoestima, que sienten un gran vacío o soledad. Mientras los agresores se postulan como alumnos que son aceptados socialmente con una visión negativa del entorno escolar, encontrando como una de las consecuencias más graves el empleo de la violencia como medio para obtener beneficios o la delincuencia. En el caso de los observadores, atendiendo a su papel, se convertirán en cómplices, teniendo como consecuencia el desarrollo de escasas habilidades sociales o conductas relacionadas con la hostilidad. Mientras que, si adoptan un papel más activo, serán de gran ayuda para la detección y detención de estos hechos.

Abstract

Within school violence or *bullying* there are three main protagonists: the aggressor, the victim and the observer. The objective of this paper is to analyze which characteristics are attributed to both victims and aggressors and to observers from the scientific literature, attending to personality, physical, school and family aspects. As well as the consequences that school violence itself refers to in each one. Finding as results the vision of the victims as shy, isolated students with low self-esteem, who feel a great emptiness or loneliness. While the aggressors are posited as students who are socially accepted with a negative view of the school environment, finding as one of the most serious consequences the use of violence as a means to obtain benefits or delinquency. In the case of observers, according to their role, they will become accomplices, having as a consequence the development of scarce social skills or behaviors related to hostility. While, if they adopt a more active role, they will be of great help for the detection and detention of these facts.

La violencia escolar es un hecho que a menudo tiende a justificarse como “algo que siempre ha pasado”, “no es un hecho grave”, “son cosas propias de la edad”, “los niños tienen que aprender a defenderse”... junto con esta justificación también ha destacado el aumento de la presencia de los episodios violentos, produciendo a su vez una mayor aceptación, tolerancia y visión de normalidad ante tales conductas, en el que gran parte de responsabilidad la posee la sociedad actual, quien propicia una visión de la violencia como algo positivo y llamativo, fomentada a través de los videojuegos, películas, programas de televisión... en los

que la violencia además de ser promovida, se nos presenta con un hecho cotidiano (Cerezo, 2006).

Esta dinámica del *bullying*, no es una dinámica fija y estable, sino que es un proceso mediante el cual una persona se ve agredida física o psicológicamente por otra más fuerte, provocando una situación de desventaja y dañina (Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003). Comienza por una escasa atención, pasando a darse de manera más continua en el tiempo junto con el aumento de la gravedad de tales hechos. A esto se suma el auge de poder del agresor y una debilitación tanto emocional como

Dirección de la autora: Departamento de Psicología. Ctra. Sacramento, s/n. 04120 La Cañada, Almería. *Correo electrónico:* nga212@ual.es

Recibido: mayo de 2018. *Aceptado:* septiembre de 2018.

psicológica de la víctima, la cual puede o no actuar ante ello. Indistintamente de esto, dichos hechos acaban conduciendo en la víctima a la exclusión (Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015).

Oñate y Piñuel (2007) relatan el proceso de acoso a través del que se desarrolla el *bullying* mediante cinco fases que hacen alusión al proceso en el que se ve implicada una víctima ante una situación de acoso escolar. Dicho proceso, comienza a partir de la incidencia, a través del propio acoso y estigmatización. Una vez ocurrido, ocurren tanto el origen como la latencia del daño provocado a la víctima, y como consecuencia de ello, las manifestaciones somáticas o psicológicas que la víctima experimenta, traduciéndose en sentimientos de inferioridad, o exclusión.

Además, también son destacables los efectos de estas conductas violentas en cuanto a su difusión en el contexto social. Siguiendo a Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) también establecen cinco niveles en cuanto al proceso de propagación que conlleva una agresión. En este sentido, comparte con el proceso anterior el primer nivel o paso, que se trata de la incidencia del acoso propiamente dicho. A continuación, intervienen en el mismo todo el personal que se encuentra alrededor de la víctima, tanto en el contexto escolar (compañeros, profesores...) como en el contexto familiar. Por lo que, a partir de este momento, deja de ser un acto entre el agresor y la víctima solamente. Los siguientes niveles están relacionados con la toma en consideración de los hechos, y en la propuesta de distintos tipos de intervenciones ante la ocurrencia de los mismos.

Olweus (1978) define e identifica tanto al *bullying* como a sus protagonistas por primera vez (Ruiz *et al.*, 2015), es decir, agresor, víctima y observador. Atendiendo a cada uno de ellos, el agresor es quien realiza la acción dañina, la víctima quien es sometido a tal acción y el perjudicado, y el observador, que es un mero curioso cómplice de la situación.

En una aportación más reciente, Avilés (2006) establece la importancia de tales roles en la dinámica y desarrollo de estos episodios, la cual está caracterizada por relaciones asimétricas entre los agresores, que intentan dominar e intimidar a la víctima y convertir al espectador en un cómplice activo o silencioso que apoya esta situación (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009). Siendo por lo tanto los tres roles protagonistas que forman parte de la violencia escolar como un proceso (Polo del Río, Mendo, Fajardo y León del Barco, 2017).

Al respecto, destacan las aportaciones de otros autores, como Cerezo (2002), quien posee una visión social de este fenómeno y junto con ello, distingue tres tipos de subgrupos sociométricos que se pueden encontrar dentro de un mismo grupo: El primero de ellos, formado por alumnos que gozan de popularidad entre el resto. El segundo grupo compuesto por alumnos aislados, que suelen quedar al margen. Y, el tercer grupo, integrado por aquellos alumnos rechazados que no gozan de popularidad.

Si nos centramos en los episodios violentos que suceden en el contexto escolar, parece claro identificar cada uno de estos grupos con los roles a los que venimos refiriéndonos. Y es que, desde esta visión, se considera que la posición, la ascendencia y el nivel de social tienen una gran relevancia en el sostenimiento y fomento del *bullying*, relacionándose cada uno de estos tres subgrupos con un rol: agresor, víctima y observador (Salmivalli, 2010).

A pesar de que la delimitación de los tres roles formulados por Olweus (1991) gozan de una amplia aceptación, hemos de mencionar que existen otras clasificaciones de los roles implicados en la violencia escolar, como es el caso de las aportaciones de Stephenson y Smith (1987) quienes distinguen cinco roles: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas. O la aportación de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), diferenciando seis roles distintos: agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima. Así como también es destacable la clasificación de Ortega y Mora-Merchán (2000), quienes distinguen entre agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores.

En cuanto a estos últimos, son escasos los datos acerca de la prevalencia de dicho rol, entre los que destacan la información aportada por el Informe del Centro Reina Sofía, elaborado por Serrano e Iborra (2005), el cual pone de manifiesto el hecho de que el 7'6% del alumnado actúa como agresor, el 2'5% actúa como víctimas, y el 80% actúa como observador (Serrano y Iborra, 2005). Por su parte, dicho rol conlleva consecuencias relacionadas con la tolerancia a los acontecimientos agresivos, provocando una actitud pasiva y sumisa ante tales actos. Reforzando con ello conductas egoístas e individualistas, desensibilizados e indiferentes ante la situación. Indefensos, desensibilizados y poco solidarios hacia las víctimas que se encuentran ante una conducta agresiva (Harris y Petrie, 2006).

Desde esta visión, los observadores, son simples espectadores que no son capaces ni de prevenir ni de actuar ante la violencia escolar. Es decir, poseen cierta tolerancia ante la violencia, aunque se pueden llegar a sentir culpables e indefensos ante tales hechos. Y ya sea por el hecho de no conocer a la víctima, por no saber cómo ayudarle, o por motivos relacionados con su autoimagen, deciden no intervenir (Gini, Albiero, Berreli y Altoé, 2008; Quintana *et al.*, 2009; Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2011). Ovejero (2013) considera que, al no defender a la víctima, en cierta manera apoyan con ello al agresor, a través de acciones promovidas por cobardía o miedo, así como la existencia de más hombres que mujeres que ejercen este rol.

Existen distintas aportaciones en cuanto a la clasificación de los tipos de observadores que pueden existir. Avilés, Irurtia, García-López y Caballo (2011) distinguen entre observadores indiferentes, a los que no les preocupa la situación, y observadores culpabilizados, los cuales sienten tener

que implicarse ante tales hechos, pero no lo hacen por no saber cómo. Así como también es destacable la aportación de Salmivalli (1999), que distingue entre los observadores defensores y los observadores espectadores. Residiendo la diferencia entre ambos en el hecho de apoyar o no a la víctima (los defensores sí lo hacen y los espectadores no). Por su parte, Quintana *et al.* (2009), detallan la existencia de tres tipos de observadores: Indiferente-culpabilizado, amoral y prosocial. El observador indiferente-culpabilizado, no está de acuerdo con la situación, pero sin embargo no actúa por miedo a convertirse en víctima. El observador amoral, está presente durante la agresión y además está de acuerdo con que se den esas situaciones. El observador prosocial, es un observador que toma parte en la situación, ya sea pidiendo ayuda, defendiendo a la víctima... Es el de rol más activo dentro del rol de observador.

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las características atribuidas tanto a víctimas como agresores y a observadores desde la literatura científica, atendiendo a aspectos de la personalidad, físicos, escolares y familiares. Así como las consecuencias de esta en víctimas, agresores y observadores.

Método

Para la búsqueda de la información se han utilizado las siguientes bases de datos: *Dialnet*, *Proquest Psychology*, *Psicodoc* y *Psycinfo*. Utilizando como descriptores: “bullying” AND “victims” OR “bully-victims” OR “observer” AND “characteristics” AND “consequences”.

Escogiendo en primer lugar las investigaciones que sus muestras estuvieran compuestas por alumnado español, estuviera a disposición el texto completo, su idioma de publicación fuese inglés o español, y su fecha de publicación estuviera comprendida entre los años 2012 y 2017. Un último filtro fue el hecho de seleccionar aquellas investigaciones que emplearan un diseño experimental, descartando otras que no lo fueran, y los estudios de caso único.

Resultados

Tal y como se puede comprobar, los estudios acerca de las características de los roles implicados en el *bullying* son de gran actualidad, por lo que son numerosos los resultados encontrados en estos últimos cinco años.

En cuanto a su temática, la mayoría de ellos versa sobre las consecuencias tanto para las víctimas, como para los agresores. Sin olvidar que algunos de ellos, se centra solamente en uno de estos roles, ya sea únicamente en las víctimas (Garaigordobil, 2017; Pereda y Gallardo-Pujol, 2014; Polo, León, Gómez, Palacios y Fajardo, 2013) o únicamente en los agresores (Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras, 2017; Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro, 2013; Morales, Yubero y Larrañaga, 2016).

Entrando de lleno en las características de los mismos, en su mayoría toman como muestra a adolescentes de distintas provincias de una misma comunidad, como Andalucía (Del Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012), Extremadura (Polo *et al.*, 2013), o el País Vasco (Garaigordobil, 2017), o de varias comunidades, en el caso de Castilla La Mancha y Castilla y León (Larrañaga *et al.*, 2013; o Morales *et al.*, 2016).

Otros estudios toman como muestra a estudiantes pertenecientes a la etapa educativa de Educación Primaria (Lara-Ros *et al.*, 2017; Polo, León, Felipe y Gómez, 2014) o incluso estudiantes universitarios (Pereda y Gallardo-Pujol, 2014).

Estos resultados, atribuyen a las víctimas características como alumnos tímidos y ansiosos (Polo *et al.*, 2013), que pueden verse en esta situación una y varias veces (Del Rey *et al.*, 2012), incluso en la edad adulta, ya que hay estudios que así lo comprueban (Pereda y Gallardo-Pujol, 2014).

En cuanto a su rendimiento escolar, puede ser adecuado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013), pero, sin embargo, son alumnos con poca aceptación social (Cerezo *et al.*, 2015; Martínez-Ferrer, Povedano-Díaz, Amador-Muñoz y Moreno-Ruiz, 2012), y se corresponden con el género femenino mayoritariamente (Lara-Ros *et al.*, 2017; Polo *et al.*, 2014) los cuales proceden de entornos familiares caracterizados por la sobreprotección parental (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areñe, 2015).

Por otro lado, los agresores son contemplados como alumnos que poseen una visión negativa del entorno educativo, con una baja motivación y la presencia de rebeldía y transgresión ante las normas (Martínez-Ferrer *et al.*, 2012), en su mayoría de género masculino (Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Polo *et al.*, 2014).

A nivel social, los agresores presentan dificultades en las relaciones interpersonales (Larrañaga *et al.*, 2013) pese a ser socialmente aceptados y gozar en ocasiones de popularidad (Cerezo *et al.*, 2015).

En cuanto a su propia personalidad, se corresponden con personas dominantes, que les gusta el poder y deseo de liderazgo (Lara-Ros *et al.*, 2017; Morales *et al.*, 2016), que proceden de entornos familiares caracterizados por la permisividad (Cerezo *et al.*, 2015).

En el caso de los observadores, el estudio elaborado por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), por medio del CMIE-III (Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Irurtia, 2011) mide tanto conductas relacionadas con el observador activo, como por el observador pasivo, en este caso a través de siete ítems cada uno de ellos. Como resultados principales destacan las diferencias atendiendo al sexo en la toma de una posición u otra por parte de los observadores, estableciendo que mientras que el género masculino tiende a apoyar al agresor no haciendo nada ante el acoso, en el caso del género femenino sucede al contrario.

Además, este rol es más adoptado por mujeres que por hombres (Garaigordobil y Aliri, 2013), pese a que otros

trabajos, no encuentran diferencias en cuanto al sexo referidas al rol de observador (Álvarez-García *et al.*, 2011). En cualquier caso, es equiparable el número de observadores, con el número de agresores (Pulido, Martín y Lucas, 2011). Al hilo de estos resultados, tomando como referencia al sexo, Garaigordobil y Aliri (2013) establecen la existencia de más observadores de género femenino, siendo el porcentaje total de observadores un 65'1%. Así como también es superior el porcentaje de mujeres que ha observado alguna de las conductas relacionadas con el *ciberbullying* que se medían en este estudio. Siendo en general esta percepción es elevada (Álvarez-García *et al.*, 2011).

Así como la disminución del rol de observador activo a medida que aumenta la edad, y consecuentemente el aumento del rol de observador pasivo a medida que aumenta la edad (Caballo *et al.*, 2012). Al respecto, Garaigordobil (2015) establece la existencia de un incremento de la observación de las acciones violentas a medida que aumenta la edad en el caso del *ciberbullying*. Pese a que otros estudios establecen una disminución de la observación de las acciones violentas en relación al aumento de la edad (Álvarez-García *et al.*, 2011).

Siendo otra de las características definitorias de este rol es la visión negativa e inmoral que poseen de la violencia escolar (Cuevas y Marmolejo, 2016), pero que sin embargo, en ocasiones, no hacen frente a la misma entre otros motivos por el miedo a convertirse en víctimas (Cuevas y Marmolejo, 2014), por la admiración que en ellos despierta el poder o la popularidad que desprenden los agresores (Olweus, 1978; Salmivalli, 2010), o por no saber muy bien como ayudar a las víctimas (Hazler, 1996). Sea por el motivo que fuere, Cuevas y Marmolejo (2016) estiman en un 19% el porcentaje de observadores que ante un episodio relacionado con la violencia escolar decide intervenir.

Desde otro punto de vista, las consecuencias de la victimización se corresponden con una baja autoestima y confianza en sí mismo (Polo *et al.*, 2014) junto con una autopercepción negativa (Soler, Paretilla, Kirchner y Forns, 2012) y una baja motivación, que dan como resultado una escasa satisfacción vital y una gran dificultad para comunicar los hechos (Martínez-Ferrer *et al.*, 2012).

A nivel psicológico, estos episodios dan lugar a poder desarrollar ansiedad fisiológica y preocupaciones sociales, provocando una desadaptación social, e incluso estados depresivos o de ansiedad (Polo *et al.*, 2014), o síntomas de estrés posttraumático (Soler *et al.*, 2012).

Mientras que en el terreno educativo también pueden darse este tipo de desadaptaciones, en cuanto al propio rendimiento académico (Polo *et al.*, 2014) y la integración escolar (Martínez-Ferrer *et al.*, 2012).

Sin embargo, las consecuencias más graves de la victimización se corresponden tanto con comportamientos autolesivos, como con intenciones suicidas (Soler, Segura, Kirchner y Forns, 2013).

Además, todas estas consecuencias tanto de carácter social, como educativo, pueden llegar incluso a prolongarse hasta la edad adulta, tal y como demuestra el trabajo de Pareda y Gallardo-Pujol (2014), quienes demuestran la relación positiva y directa entre los episodios de victimización en la infancia y los que ocurren en la edad adulta.

Por otro lado, en cuanto al rol de agresor, en palabras de Cuevas y Marmolejo (2016) además de corresponderse con el rol que más número de implicados posee, con un 88%, también hace alusión al rol más determinante dentro de dicho fenómeno, ya que con su actitud van a configurar el desarrollo o no de tales hechos (Twemlow, Fonagy y Sacco, 2004).

El empleo de la violencia por parte de este rol posee como mayor consecuencia el hecho de que se afianza en el mismo la solución ante las adversidades de forma ofensiva y disruptiva, afianzando una asociación entre el uso de la violencia y la consecución de sus objetivos (Avilés, 2003).

Al hilo de estas ideas, el rol de observador tiene como una de sus mayores consecuencias la promoción de sentimientos relacionados con la hostilidad y pensamientos agresivos, así como además fomenta y perpetra los comportamientos agresivos y dominadores por parte de los agresores (Santos y Romera, 2013). En palabras de Garaigordobil (2015) los observadores son receptores de prácticas y costumbres de carácter negativo.

Otra de las consecuencias de este rol, está conformada por una percepción errónea de la violencia, a la cual tienden a justificar como algo cotidiano y normal, e incluso a la creencia de que la víctima es merecedora de lo que le sucede. Aspectos que para Puértolas y Montiel (2017) colaboran a que los episodios relacionados con la violencia escolar se sigan repitiendo. Siendo la peor de estas consecuencias el acabar siendo también agresor (Cerezo, 2006).

Cerezo y Sánchez (2013) establecen en su trabajo como otras de las consecuencias de este rol el hecho del escaso desarrollo de habilidades sociales, al igual que la empatía, al afrontar la ocurrencia de estos hechos desde el silencio. Dichos autores, a través de la implementación del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del *bullying* (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011) logran que los observadores modifiquen los comportamientos relacionados con la negación y el abandono hacia las víctimas, y promuevan su integración en el grupo.

Siguiendo a Garaigordobil (2013) se presentan a continuación las consecuencias que el *bullying* tiene para cada uno de los tres roles implicados en la violencia escolar. Las cuales en el caso de los observadores se concretan en sentimientos de miedo e imposición por parte de los agresores. Además de bajos niveles de sensibilidad y solidaridad hacia las víctimas. Que les puede conducir a tener sentimientos de culpabilidad, o incluso comportamientos disruptivos y delictivos, imitando al agresor, pudiendo incluso llegar a desarrollar este rol.

Pese a todas estas consecuencias, el trabajo elaborado por Polo del Río, León del Barco y Gozalo (2013) teniendo en cuenta la perspectiva de los observadores, establecen que no existe una relación directa y positiva entre haber sido observador de violencia física, verbal y exclusión social y ser agresor.

Pero sin lugar a dudas, la consecuencia más peligrosa, tanto para el propio observador, como para el resto de los implicados, desde un punto de vista interactivo del *bullying*, reside en el apoyo que los observadores a través de su inactividad confieren al agresor y por ende la falta de apoyo que confieren a la víctima, que conlleva al mantenimiento de la ocurrencia de la violencia escolar (Pulido *et al.*, 2011). Así como el riesgo de sufrir desajustes de carácter psicosocial o trastornos psicopatológicos, que pueden incluso durar hasta la edad adulta (Garaigordobil, 2011).

Como posible solución a todas estas consecuencias, el estudio realizado por Polo del Río *et al.* (2017), también compuesto por alumnado de educación primaria, en el que el eje fundamental reside en la visión por parte de los observadores de los distintos conflictos que suceden en el ámbito escolar, resaltando la eficacia que el aprendizaje cooperativo supone ante este tipo de hechos, ya que se reducen las conductas relacionadas con la violencia escolar.

Discusión y conclusiones

Tomando como base los resultados encontrados, parece existir consenso a la hora de identificar a los agresores como impulsivos, con escaso autocontrol (Martos y Del Rey, 2013), una baja tolerancia a la frustración, y dificultades para cumplir las normas (Díaz-Aguado, 2006).

Otras características de los sujetos envueltos en este rol suelen ser el considerarse a ellos mismos como líderes a través de conductas relacionales violentas, así como una baja capacidad de autocritica, escaso ajuste social, amplia necesidad de autoafirmación... (Albadalejo, 2011).

En resumen, los implicados en este rol gozan agrediendo a otra persona, hecho que además suelen ejercer sin motivo alguno con la finalidad de intimidar a la víctima. Además, asocian la agresión a la popularidad, o en la creencia de que algunos compañeros son merecedores de la agresión, o por simple diversión.

En lo que respecta a las características físicas, generalmente son hombres de mayor edad que sus víctimas, y físicamente fuertes (Ruiz *et al.*, 2015). Las características de este rol en el terreno escolar suelen identificarse con una actitud negativa ante la escuela (Martos y del Rey, 2013), así como un bajo rendimiento académico y relaciones negativas con el profesorado (Díaz-Aguado, 2006).

Acerca de las ideas anteriores, Rodríguez (2005) plantea cuatro necesidades básicas hacia las que los agresores dirigen y ejercen las conductas violentas, como son la necesidad de protagonismo, la necesidad de sentirse superior y diferente

al resto, y la necesidad de cubrir mediante estos actos un vacío emocional.

Por otro lado, las víctimas suelen ser alumnos aislados, sin apoyo, con bajo nivel de aceptación y alto nivel de rechazo (Sierra y Rojas, 2009). Como características intrapersonales de este grupo, podemos destacar el tratarse de personas introvertidas, que poseen escasas habilidades sociales, son ansiosos, vulnerables, indefensos e inseguros, no poseen la capacidad de reacción ante la situación en muchas ocasiones, y poseen una baja autoestima (Borja González, 2012; Rose, Monda Amaya y Espelage, 2011). Esta falta de inseguridad y asertividad, les conduce por lo tanto a tener una imagen muy negativa sobre ellos mismos (Albadalejo, 2011). Y en cuanto a las características físicas, destacan el tener un tipo de personalidad pobre, o algún rasgo físico distinto (Armero, Bernardino y Bonet, 2011; Díaz-Aguado *et al.*, 2013).

En lo que respecta al terreno escolar, el verse implicado como víctima puede influir o no en el rendimiento académico, y un sentimiento mayor de miedo en el centro escolar acompañado de indefensión (Martos y del Rey, 2013). Autores como Rigby (1996) van más allá, argumentando incluso que las víctimas pueden llegar a padecer trastornos psicosomáticos, como dolores, así como no querer asistir al centro escolar, unos bajos rendimientos académico, dormir mal, retraerse... acompañados en la mayoría de las ocasiones del silencio imperante ante lo que está sucediendo.

No obstante, pese a que los resultados encontrados se centran mayoritariamente en las víctimas, las consecuencias del *bullying* se reflejan en los tres roles implicados en tales situaciones de violencia, es decir, en el agresor, la víctima y el observador (Inglés *et al.*, 2014), con gran probabilidad de sufrir desajustes psicosociales y/o trastornos psicopatológicos (Ruiz *et al.*, 2015). Pese a que la peor de las consecuencias de este fenómeno es el suicidio, no menos importantes son el resto de consecuencias a las que puede dar lugar, ya que, aunque no son tan desmedidas, sí interceden en la salud, la calidad de vida, el bienestar y el desarrollo personal de los implicados (Garaigordobil, 2013).

Respecto al agresor, Ortega (2000) menciona que quizá de todas estas consecuencias la más grave sea la tendencia a que, a través del empleo de la violencia se llegue a la delincuencia.

En lo que se refiere a la víctima, todas las consecuencias del *bullying* vienen a poner de manifiesto de manera más o menos directa, la exclusión de la víctima y varían en función del tipo de violencia ejercida, de la duración que hayan tenido tales episodios, de la personalidad de la víctima, etc. (Martínez-Otero, 2005). Llegando a potenciar una escasa comunicación con el grupo, y dificultades para relacionarse con los demás.

Así como el fomento de sentimientos de desvaloración, ansiedad, insatisfacción, culpa, soledad o fobias e inseguridad que dan lugar a la aparición y afianzamiento de sentimientos negativos sobre ellas mismas (Storch *et al.*, 2005).

Incluso en ocasiones, esto puede influir negativamente en el rendimiento escolar, produciéndose en ocasiones desórdenes de atención y de aprendizaje, o incluso en no querer ir a la escuela. A nivel psicológico, pueden llegar a producirse un aumento de síntomas psicósomáticos (Morris, Zhang y Bondy, 2006) así como también están expuestas a una serie de desajustes psicológicos, como puede ser la depresión, la ansiedad, baja autoestima, sentimiento de soledad... (Hawker y Boulton, 2000).

Como conclusión de los resultados obtenidos, en cuanto al rol observador pueden posicionarse de dos grandes maneras: Ser meros espectadores de la situación que contemplan sin hacer nada ante ello (Ruiz *et al.*, 2015), apoyando con su silencio, de manera encubierta y pasiva al agresor (Cerezo y Sánchez, 2013) y no enfrentándose al mismo, bien por miedo (Trautmann, 2008) o bien porque consideran que la situación de conflicto no va con ellos (Molina y Vecina, 2015), dotando a los agresores de cierto apoyo implícito (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). Cuyas consecuencias se encuentran estrechamente relacionadas con los comportamientos negativos asociados a la hostilidad y la agresividad (Garaigordobil, 2015; Santos y Romera, 2013) y la presencia de niveles bajos de empatía (Cerezo y Sánchez, 2013). Que pueden dar lugar a alternaciones psicosociales y psicopatológicas (Garaigordobil, 2011). Fundamentados a partir de una idea errónea sobre la violencia escolar como algo normal (Puértolas y Montiel, 2017). Encontrándose una prevalencia en torno al 61'5% (Garaigordobil y Aliri, 2013).

O, por el contrario, poseer un papel mucho más activo en el que muestran su desagrado ante los hechos y muestran apoyo a la víctima (Cuevas y Marmolejo, 2016). Siendo en este caso la adopción de esta postura esencial a la hora de detener el desarrollo del *bullying* (Garaigordobil y Aliri, 2013; Polo del Río *et al.*, 2017).

Por todo ello, comprender la relevancia del rol de los observadores conlleva abandonar la idea que concibe a la violencia escolar como un problema únicamente entre agresores y víctimas, y comprenderla en su lugar, como un proceso grupal (Craig, Pepler y Atlas, 2000). Sin embargo, son escasos los trabajos que se han centrado en el rol de los observadores, ya que la mayoría de las investigaciones se han centrado tanto en la prevalencia del fenómeno, como en los agresores y las víctimas (Cuevas y Marmolejo, 2016). Tratándose de un rol esencial tanto en la prevención, como en la propia intervención frente a la violencia escolar, que implica una intervención grupal, dinámica y dirigida a todos los implicados, es decir, agresores, víctimas y observadores (Cuevas y Marmolejo, 2016).

Referencias

Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria*. (Tesis Doctoral) Alicante: Universidad de Alicante.

- Álvarez-García, D., Nuñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). [Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de Secundaria](#). *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231.
- Armero, P., Bernardino, B. y Bonet, C. (2011). [Acoso escolar](#). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13 (52), 661-670.
- Avilés, J.M. (2003). [Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado](#). Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M., Iruetia, M.J., García-López, J. y Caballo, V. (2011). [El maltrato entre iguales: bullying](#). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90.
- Borja González, V. (2012). [Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de educación física, revisión teórico-conceptual](#). *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 15, 73-78.
- Caballo, V., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I.C. e Iruetia, M.J. (2012). [Desarrollo y validación de una nueva medida de auto informe para evaluar el acoso escolar \(bullying\)](#). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647.
- Caballo, V.E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I.C. e Iruetia, M.J. (2011). [Acoso escolar y ansiedad social en niños \(I\): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación](#). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19 (3), 591-609.
- Cerezo, F. (2002). [Bull-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares](#). *Manual de referencia*. Vizcaya: Grupo ALBOR-COHS.
- 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 Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 333-352.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J.J. (2015). [Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales](#). *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 139-155 [DOI: 10.1387/RevPsicodidact.11097].
- Cerezo, F. y 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.
- Craig, W.M., Pepler, D.J. y Atlas, R. (2000). [Observations of bullying in the playground and in the classroom](#). *School Psychology International*, 21 (1), 22-36 [DOI: 10.1177/0143034300211002].

- Cuevas, M.C. y Marmolejo, M.A. (2014). [Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol](#). *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 31 (1), 103-132 [DOI: 10.14482/psdc.31.1.4806].
- Cuevas, M.C. y 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].
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). [Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying](#). *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 63-78 [DOI:10.1174/02103700360536437].
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). [Bullying, and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence](#). *Psicothema*, 24 (4), 608-613.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006) [Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia](#). *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). [El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización](#). *Revista de Educación*, 362, 348-379 [DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-164].
- Garaigordobil, M. (2011). [Prevalencia y consecuencias del cyberbullying](#). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2015). [Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad](#). *Anales de Psicología*, 3 (3), 1069-1076 [DOI: 10.6018/analesps.31.3.179151].
- Garaigordobil, M. (2017). [Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos](#). *Psychosocial Intervention*, 26 (1), 47-54 [DOI: 10.1016/j.psi.2015.12.002].
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). [Ciberacoso \("cyberbullying"\) en el país vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores](#). *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 21 (3), 461-474.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2008). [Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying](#). *Journal of Adolescence*, 31 (1), 93-105 [DOI: 10.1016/j.adolescence.2007.05.002].
- Harris, S.L., y Petrie, G.F. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hawker, D.S.J., y Boulton, M.J. (2000). [Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies](#). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455 [DOI: 10.1111/1469-7610.00629].
- Hazler, R.J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Inglés, C., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Esteve, E. y Delgado, B. (2014). [Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia](#). *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 29-41 [DOI: 10.30552/ejep.v7i1.97].
- Lara-Ros, M.R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A.E. y Piqueras, J.A. (2017). [Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria](#). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (1), 59-64.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro, R. (2013). [Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents \(GRCS-A\)](#). *Anales de Psicología*, 29 (2), 549-557 [DOI: 10.6018/analesps.29.2.143341].
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L.V. y Moreno-Ruiz, D. (2012). [Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género](#). *Anales de Psicología*, 28 (3), 875-882 [DOI: 10.6018/analesps.28.3.156121].
- Martínez-Otero, V. (2005). [Conflictividad escolar y fomento de la convivencia](#). *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martos, A. y Del Rey, R. (2013). [Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying](#). *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 183-190.
- Molina, J.A. y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Pirámide.
- Morales, J.F., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2016). [Gender and bullying: Application of a three-factor model of gender stereotyping](#). *Sex Roles*, 74 (3-4), 169-180 [DOI: 10.1007/s11199-015-0463-3].
- Morris, E.B., Zhang, B. y Bondy, S.J. (2006). [Bullying and Smoking: Examining the Relationships in Ontario Adolescents](#). *Journal of School Health*, 76(9), 465-470 [DOI: 10.1111/j.1746-1561.2006.00143.x].

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Oxford: England Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among school children. Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 441-448). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: IIEDDI.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: Cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pereda, N., y Gallardo-Pujol, D. (2014). [One hit makes the difference: The role of polyvictimization in childhood in lifetime revictimization on a southern European sample](#). *Violence and Victims*, 29 (2), 217-231. [DOI: 10.1891/0886-6708.VV-D-12-00061R1].
- Polo del Río, M.I., León del Barco, B., y Gozalo, M. (2013). [Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula](#). *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 135-144.
- Polo del Río, M.I., León del Barco, B., Felipe, E., y Gómez, T. (2014). [Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad](#). *Apuntes de Psicología*, 32 (1), 5-14.
- Polo del Río, M.I., Mendo, S., Fajardo, F., y León del Barco, B. (2017). [Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying](#). *Universitas Psychologica*, 16 (1), 1-13 [DOI: 10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp].
- Polo, M.I., León, B., Gómez, T., Palacios, V., y Fajardo, F. (2013). [Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar](#). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (1), 41-49 [DOI: 10.1989/ejihpe.v3i1.22].
- Puértolas, A., y Montiel, I. (2017). [Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización](#). *Revista de Victimología*, 5, 5-128 [DOI: 10.12827/RVJV.5.04].
- Pulido, R., Martín, G. y Lucas, B. (2011). [Risk profiles and peer violence in the context of school and leisure time](#). *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 701-711 [DOI: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.18].
- Quintana, P., Montgomery, U. y Malaver, S. (2009). [Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares](#). *Revista de Investigación en Psicología*, 12 (1), 153-171 [DOI: 10.15381/rinvp.v12i1.3788].
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: ACER.
- Rodríguez, J.M. (2005). *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Rose, C., Monda-Amaya, L. y Espelage, D. (2011). [Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature](#). *Remedial and Special Education*, 32 (2), 114-130 [DOI: 10.1177/0741932510361247].
- Ruiz, R., Riuó, M. y Tesouro, M. (2015). [Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria](#). *Educación XXI*, 18 (1), 345-368 [DOI: 10.5944/educxx1.18.1.12384].
- Salmivalli, C. (1999). [Participant role approach to school bullying: Implications for interventions](#). *Journal of Adolescent*, 22 (4), 453-459 [DOI: 10.1006/jado.1999.0239].
- Salmivalli, C. (2010). [Bullying and the peer group: A review](#). *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112-120 [DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007].
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). [Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group](#). *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1-15 [DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1:AID-AB1>3.0.CO;2-T].
- Sánchez-Lacasa, C. y Cerezo, F. (2011). [Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula](#). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2), 137-149 [DOI: 10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.62].
- Santos, A. y Romera, E.M. (2013). [Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying](#). *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 225-235.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros/as en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- Sierra, C.A. y Rojas, F.A. (2009). [Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: elementos de perfilación de víctimas y agresores](#). *Revista Panorama*, 7, 98-116 [DOI: 10.15765/pnrm.v3i7.218].
- Soler, L., Paretilla, C., Kirchner, T. y Forns, M. (2012). [Effects of poly-victimization on self-esteem and post-traumatic stress symptoms in Spanish adolescents](#). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21 (11), 645-653 [DOI: 10.1007/s00787-012-0301-x].
- Soler, L., Segura, A., Kirchner, T. y Forns, M. (2013). [Polyvictimization and risk for suicidal phenomena in a community sample of Spanish adolescents](#). *Violence and Victims*, 28 (5), 899-912. [DOI: 10.1891/0886-6708.VV-D-12-00103].
- Stephenson, P. y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18, 236-237.

- Storch, E.A., Heidgerken, A.D., Adkins, J.W., Cole, M., Murphy, T.K. y Geffken, G.R. (2005). [Peer victimization and the development of obsessive-compulsive disorder in adolescence](#). *Depression and Anxiety*, 21 (1), 41-44 [DOI: 10.1002/da.20040].
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Trautmann, A. (2008). [Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual](#). *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20 [DOI: 10.4067/S0370-41062008000100002].
- Twemlow, S., Fonagy, P. y Sacco, F. (2004). [The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities](#). *Annals of the New York Academic of Science*, 1036, 215-232 [DOI: 10.1196/annals.1330.014].

