

Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede.

Santiago Resett*

Resumen

El acoso escolar es un factor de riesgo para la salud mental de niños y adolescentes. A pesar de su relevancia, en la Argentina existen pocos estudios científico-empíricos a este respecto. Con este fin se aplicó el Cuestionario Revisado de Agresores/víctimas de Olweus -uno de los más usados en las naciones del primer mundo- y un cuestionario demográfico a una muestra de conveniencia de 1.151 adolescentes (46% varones; edad media = 14,6) de cuatro escuelas medias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Se detectó que más varones eran agresores y agresores-víctimas; los alumnos de menor edad eran acosados con mayor frecuencia; las formas más comunes de acosar eran los sobrenombres, las burlas sobre el aspecto físico y el decir mentiras. La mayoría era acosado por un alumno o en grupo de dos y/o tres varones, de su mismo curso; en el patio o el aula como lugar más frecuente; en promedio desde hacía un mes y más de la mitad no comentaba con nadie que era agredido -muchos de los que contaban este hecho lo hacían con un amigo-. En las conclusiones se analizan los hallazgos y se brindan sugerencias para futuros estudios.

Palabras claves: Acoso Escolar - Víctimas - Agresores - Características - Cuestionario de Olweus

Characterization of bullying in adolescence: who, how and where they bully.

Abstract

Bullying is a risk factor for mental health of children and adolescents. Despite its scientific relevance, few empirical studies exist in Argentina. To this end, the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire -one of the most used in the first world nations- and a demographic questionnaire were administered to a convenience sample of 1.151 adolescents (46% male; mean age = 14.6) of four high schools in the city of Paraná, Entre Ríos. It was found that more men were aggressors and aggressors-victims; younger students were harassed more frequently; the most common forms of harassment were name-calling, teasing about physical appearance and telling lies. Most were harassed by a student or a group of two and/or three males, of the same year; on the patio or in the classroom as the most common sites; on average for a month, and more than a half did not comment with anyone that they had been bullied -a friend was preferred for those who commented this fact. In the conclusions, the findings are discussed and suggestions for future studies are provided.

Keywords: Bullying - Victims - Aggressors - Characteristics - Olweus Questionnaire

Introducción

El acoso escolar -*bullying* en idioma inglés- es un importante factor de riesgo para la salud mental de niños y adolescentes (Card & Hodges, 2008; Card, Isaacs, & Hodges, 2007; Espelage & Swearer, 2003; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004). Está ampliamente documentado que las víctimas sufren de mayores problemas emocionales: depresión, ansiedad y baja autoestima (Griffin & Gross, 2004; Olweus, 1993; Young & Sweeting, 2004). Quienes perpetran la intimidación presentan un patrón de problemas de conducta y una actitud positiva hacia la violencia (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Martin, & Scheidt, 2001; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). Quienes son victimizados y agreden a otros -simultáneamente- son el grupo con el peor desarrollo psicosocial (Cunningham, 2007; Nansel et al., 2001).

Olweus (1993, 2013) trató de dar una definición precisa sobre qué es el acoso. Según este autor, existe intimidación cuando un individuo (o grupo de individuos) es expuesto repetidamente a acciones

negativas por parte de un sujeto o un grupo y el sujeto agredido tiene menos fuerza o es más débil que el agresor.

En épocas recientes se llevaron a cabo estudios extensos sobre la intimidación en las naciones del primer mundo. Estos demostraron que el maltrato escolar era un fenómeno que se extendía por casi todo el mundo (Akiba, Le Tendre, Baker & Goesling, 2002; Cook, Williams, Guerra & Kim, 2009; Mercy, Butchart, Farrington & Cerdá, 2002). Así en los países del primer mundo el tema fue estudiado desde hace décadas. El bullying puede ser llevado a cabo de distintas formas: verbales (poner apodos, burlarse, insultar), físicas (golpes, patadas, empujones, morder) y también de un modo indirecto, como esparcir rumores para dañar la reputación (Rigby, Smith, & Pepler, 2004; Crick, Casas & Mosher, 1997; Galen & Underwood, 1997).

Los primeros estudios de la problemática se enfocaron en el bullying directo -en su forma física y verbal- luego las investigaciones de Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen (1992) introdujeron la agresión indirecta. Entre las formas de bullying, la más común es la verbal (del Barrio, Martín, Moreno, Gutiérrez, Barrio & De Dios, 2008): apodos, insultos,

* Universidad Católica Argentina. Argentina. E-mail: santiago_resett@hotmail.com

usar nombres despectivos, entre otras. En 1999, en los Estados Unidos el 13% de los jóvenes de entre 12 y 18 años fueron maltratados con palabras despectivas con respecto a su raza, sexo y/o religión (Harris & Petrie, 2006). La mayor parte del acoso es llevado a cabo verbal y físicamente (Olweus, 2001), ya que ambos tipos de agresión tienden a co-ocurrir. Por ejemplo, un 58% de los alumnos agredidos señalaron que fueron acosados verbal y físicamente (Orpinas, Horne & Staniszewski, 2003).

En la actualidad el avance en la tecnología y los medios de comunicación masivos, como su popularidad entre los más jóvenes, dio lugar al acoso mediante el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Mason, 2008). Este tipo de acoso se denomina como *cyberbullying* o bullying electrónico (Olweus, 2012), es más anónimo, rápido, cómodo y no se limita al ámbito escolar (Li, 2006; Slonge & Smith, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004).

El bullying se incrementa en la niñez y alcanza su pico máximo a principios de la adolescencia (Nansel et al., 2001; Wienke Totura, Green, Karver & Gesten, 2009). Numerosos estudios demostraron que esta problemática era más frecuente en la escuela media en comparación con la elemental (Nolin, Davies & Chandler, 1996; Rigby & Slee, 1991; Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Muchas veces, el paso de la escuela primaria a la secundaria implica el traslado a una institución más grande; el tener que separarse de los antiguos compañeros y el encontrarse con chicos de edades mayores. Algunos investigadores afirman que este aumento en los porcentajes de maltrato responde a un intento de establecer dominancia en un escenario completamente distinto (Pellegrini, 2002; Pellegrini & Bartini, 2000; Smith, Shu & Madsen, 2001). Además, en los inicios de la adolescencia -en comparación con edades anteriores- el uso de la agresión no es visto tan negativamente por los pares (Pellegrini et al., 1999).

Con respecto a las diferencias según sexo, es más probable que los chicos sean las víctimas o los victimarios y también que existan más varones en los grupos que son -simultáneamente- tanto agredidos como perpetradores (Solberg et al., 2007). Por otra parte, también se presenta una gran variabilidad, según el sexo, en la forma en que se perpetra la intimidación (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2006). En general las chicas practican más el acoso indirecto (del Barrio et al., 2008), mientras que los chicos tienden más al acoso tanto físico como verbal (Harris & Petrie, 2006; Petersen & Rigby, 1999). Una de las diferencias más robustas a este respecto es que los varones llevan a cabo mayores niveles de acoso físico (Brown, Chesney-Lind & Stein, 2007; Olweus, 1993).

Aunque en Latinoamérica la literatura es menos voluminosa, lentamente la temática comenzó a gestar un interés en dicha región (del Barrio et al., 2008), como lo demuestran estudios llevados a cabo en Chile (Macía Sepúlveda & Miranda Padilla, 2009), el Uruguay (Cajidas de Segredo, Kahan, Luzardo, Ugo, Najson & Zamalvide, 2006), Nicaragua (Romera Félix, del Rey Alamillo & Ortega Ruiz, 2011), el Perú (García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana, Sotelo, Herrera, Sotelo, Chavez & Fernandini, 2011; Oliveros, Figueroa,

Mayorga, Cano, Quispe & Barrientos, 2008), Colombia (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Duran, Garcia-Barco & Piraquive-Peña, 2008), México (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velazco & Roque-Santiago, 2011), entre otros. Un importante estudio en 16 países de Latinoamérica halló que más del 50% de los niños de sexto grado de educación primaria sufría de algún tipo de acoso (Román & Murillo, 2011).

A pesar del interés que existe por la temática en la Argentina, la mayoría de los estudios realizados en este país son de naturaleza teórica y existen pocos datos científico-empíricos, menos aún con instrumentos de sólidas propiedades psicométricas, como los usados en el primer mundo. Entre los pocos estudios empíricos en nuestro medio, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (por ej., 2008) halló una incidencia de más de 30% de robo o destrucción de propiedades de los alumnos y un 15% de agresión verbal en adolescentes. También el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF, 2011) detectó que un 18% de alumnos de nivel medio de Buenos Aires era victimizados con burlas sobre su aspecto físico y que nuestro país ostentaba los niveles más altos de acoso en Sudamérica. Dicho estudio, como tantos otros (por ej., Filmus, 2003), destacaba la necesidad de seguir estudiando el acoso escolar.

A diferencia de los estudios preliminares que emplearon dicho instrumento (por ej., Resett, 2011), el presente trabajo presenta la ventaja de haber evaluado una gran muestra de adolescentes y de brindar una caracterización del acoso: cuál es la forma más común de agredir; de qué sexo son los agresores, en qué lugares de la escuela se agrede, entre otros. El usar uno de los instrumentos más prestigiosos en el mundo para medir dicho constructo es vital para establecer comparaciones sobre los niveles de acoso y determinar la gravedad de este problema.

Objetivos

- Explorar el porcentaje de víctimas, agresores, ambas condiciones y grupos no involucrados.
- Observar si dichos grupos diferían según el sexo y la edad.
- Determinar los porcentajes de las distintas formas de ser agredido y agredir y si difieren según el sexo y la edad.
- Caracterizar el acoso escolar: dónde ocurre (en el aula, en el recreo, etcétera), desde hace cuánto tiempo sucede, de qué sexo son y a qué cursos asisten los agresores.

Método

Diseño

La investigación implicaba una estrategia descriptivo-correlacional de corte transversal.

Participantes

Se constituyó una muestra intencional no probabilística de $N = 1.151$ alumnos que cursaban estudios de nivel medio en cuatro escuelas públicas de Paraná, Entre Ríos. La población se definió como todos los adolescentes de entre 12-18 años de ambos sexos que

asistían a la educación secundaria en escuelas públicas. Se excluyeron nueve participantes; dos porque tenían problemas visuales; tres porque negaron su participación y cuatro entregaron en blanco el cuestionario. Veinte y cinco por ciento de los alumnos cursaban primer año; 25%, segundo; 20%, tercero; 11%, cuarto 14%, quinto y, 5%, sexto. En lo referente a las características sociodemográficas de la muestra, 46% eran varones. El promedio de edad era de 14,5 años ($SD = 1,7$) y las edades iban de 12 a 18 años. El 63 % vivía con su madre y su padre.

Instrumentos

Para recabar datos sociodemográficos:

-Cuestionario estructurado. Sexo, edad, entre otros.

Para evaluar el acoso:

-Cuestionario Revisado de Agresores/víctimas de Olweus (1996) para adolescentes. El cuestionario está compuesto, entre otras preguntas, por:

-Una pregunta global sobre si fue agredido y otra sobre si agredió.

-Diez preguntas sobre la frecuencia de las distintas formas de ser agredido y otras diez sobre agredir: golpear, sacar o romper cosas, poner sobrenombres, burlas sobre el aspecto físico, burlas sexuales, amenazas, excluir, decir mentiras, agredir con SMS o con Internet y otra forma de ser acosado y acosar no contemplada en los ítems anteriores.

-Tres preguntas relativas a la cantidad, el sexo y el grado de los alumnos que llevaron adelante la intimidación.

-Una referente a la duración temporal de la agresión desde que comenzó (semanas, meses, años).

-Una sobre los lugares donde ocurre (en el aula, en el patio de la escuela, en el camino de la casa al colegio).

En comparación con instrumentos anteriores, este cuestionario anónimo y autoadministrado tiene la ventaja de brindar a los alumnos una clara definición sobre qué se va a entender por acoso escolar; preguntar sobre el acoso ocurrido en un plazo específico de tiempo y presentar una frecuencia temporal para que los alumnos marquen cuántas veces se fue agredido o se agredió.

En primer lugar, el instrumento da una definición a los alumnos sobre qué se va a entender por bullying, ya que éste es un fenómeno complejo y puede ser confundido por los alumnos con otros tipos de conflicto (Phillips & Cornell, 2012). Luego viene la pregunta global sobre si fue agredido: "Desde que empezaron las clases ¿cuántas veces fuiste agredido en la escuela?" y, en otra sección del cuestionario, se pregunta por haber acosado: "Desde que empezaron las clases ¿con qué frecuencia agrediste a otro alumno en la escuela?", respectivamente. A continuación los alumnos son interrogados sobre los distintos tipos de agresión que experimentaron o que llevaron a cabo.

Para medir la frecuencia del acoso escolar, el cuestionario emplea las siguientes alternativas de respuesta: "Nunca", "Una o dos veces", "Dos o tres veces al mes", "Más o menos una vez por semana" y

"*Varias veces por semana*". Las respuestas son puntuadas como 0 ("Nunca") a 4 ("*Varias veces por semana*"). Olweus señala que para que un sujeto se considere que agredió o fue agredido debe responder al menos dos o tres veces al mes.

Fue empleado en numerosos países (Cornell & Bandyopadhyay, 2010) y fue adaptado y traducido a numerosas lenguas (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006). Las virtudes psicométricas del mismo están sólidamente comprobadas. Con respecto a su consistencia interna, las alfas de Cronbach fueron muy aceptables en el primer mundo, ya que los coeficientes generalmente oscilaban entre 0,80-0,90 (Olweus, 2013). También su validez fue comprobada (Solberg & Olweus, 2003). En nuestro país fue adaptado en estudios anteriores y demostró alfas de Cronbach adecuadas, como lo eran 0,90 y 0,81 para la escala de ser agredido y agredir, respectivamente. También, se detectó la asociación de dichas escalas con los problemas emocionales, de conducta, el autoconcepto y la calidad de relaciones de amistad (Resett, 2011, 2014; Resett, Oñate, Hillairet, Furlán & Jacobo, 2014; Rodríguez, Resett, Grinóvero & Moreno, 2015). Además, se evaluó su estructura factorial con análisis factoriales exploratorios y confirmatorios (Resett, 2015; Resett, Costa, Murata & Falcone, 2015). La traducción preliminar inversa del inglés al español fue realizada con tres profesores de inglés y nueve jueces expertos examinaron el contenido de las preguntas. La versión original y la adaptación tiene una mínima diferencia: en el ítem de ser agredido o agredir mediante burlas en lo relativo al color de piel o raza ("I was bullied with mean names or comments about my race or color"), se fraseó como "Fui agredido con sobrenombres o comentarios feos por mi color de piel" y se omitió la raza. Esto se debe a que la amplia mayoría de los jueces consideró no era pertinente en nuestro medio, debido a que sólo una ínfima minoría pertenece a otros tipos de razas. En este trabajo las alfas fueron 0,93 y 0,85, respectivamente.

Procedimiento

En primer lugar se contactó a los directores de las escuelas con el fin de solicitar la autorización y explicar los fines de la investigación. Una vez lograda la autorización de los directivos, se mandó una nota en el cuaderno de comunicaciones de los alumnos con el fin de pedir la autorización parental. Se aseguró a los jóvenes la confidencialidad y el anonimato de las respuestas.

Análisis estadístico

Los datos se analizaron en el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 20.

Resultados

En la tabla 1 se presentan los porcentajes de alumnos neutrales, agredidos, agresores y agresor/víctimas, según sexo. Se tomó el criterio de Olweus de al menos 2 ó 3 veces en el mes para conformar los grupos (Solberg & Olweus, 2003).

Tabla 1. Porcentajes alumnos neutrales, agredidos, agresores y agresor/víctimas según sexo.

Grupo	Sexo		
	Varón	Mujer	Total
Neutrales	73%	79%	76%
Agredidos	12%	13%	13%
Agresores	7%	4%	6%
Agresor/víctimas	8%	4%	5%
N=	527	624	1.151

Como se ve en la tabla 1, emergían diferencias de sexo, ya que más varones que mujeres eran agresores y agresor-víctimas ($\chi^2 = 16,51, p < 0,001$).

Tabla 2. Porcentajes alumnos neutrales, agredidos, agresores y agresor/víctimas según edad.

Edad	Neutrales	Víctimas	Agresores	Agresor/víctimas
12	12%	20%	5%	8%
13	20%	23%	11%	13%
14	20%	22%	36%	35%
15	16%	14%	17%	14%
16	17%	12%	20%	8%
17	10%	7%	8%	16%
18	5%	2%	3%	6%
N=	877	148	64	62

Como se ve en la tabla 2, había un descenso de la victimización a medida que los adolescentes atravesaban dicha etapa, como sugería una prueba Kruskal-Wallis ($\chi^2 = 6,15, p < 0,04$). Los mayores índices de victimización se encontraban en las tres primeras edades. El mayor porcentaje de agresión y agresor-agredidos se hallaba a los 14 años. Además, el porcentaje de agresores disminuía con notoriedad a las edades 17-18.

En lo referente a las formas más comunes de ser agredido y agredir, en la tabla 3 se presentan los

porcentajes de las distintas formas de ser agredido y agredir -con criterio de 2 ó 3 veces al mes-. Como se ve en la tabla, la forma más común de ser agredido era mediante los sobrenombres, luego seguían las burlas sobre el aspecto físico y las mentiras. El cyberbullying, los golpes y las amenazas presentaban los niveles más bajos. Con respecto a llevar a cabo el acoso, los sobrenombres y las burlas sobre el aspecto físico eran también las formas más frecuentes; el acoso electrónico, las amenazas y la agresión física, las menos comunes.

Tabla 3. Porcentajes de las distintas formas de ser agredido y agredir.

Formas	Ser agredido	Agredir
Sobrenombres	13%	10%
Exclusión	4%	2%
Golpes, empujones	2%	3%
Mentiras	8%	2%
Sacar, romper cosas	4%	1%
Amenazas	1%	1%
Burlas sobre aspecto físico	8%	5%
Burlas sexuales	5%	1%
SMS o con Internet (cyberbullying)	2%	1%
N=	210	126

En lo relativo a las diferencias de sexo, más varones que mujeres eran agredidos mediante golpes y burlas de contenido sexual (4% versus 1% y 6% versus 2%; $\chi^2 = 5,76$, $p < 0,02$ y $\chi^2 = 4,82$, $p < 0,03$, respectivamente). En lo referente a las formas de agredir, se hallaban diferencias en sobrenombres, golpes y burlas sobre el físico (14% versus 6%, 6% versus 0% y 6% versus 2%; $\chi^2 = 11,54$, $p < 0,001$; $\chi^2 = 16,24$ $p < 0,001$ y $\chi^2 = 5,04$, $p < 0,03$, respectivamente). No existía asociación con la edad entre las distintas formas de ser agredido y agredir.

En lo referente a la caracterización del acoso a partir de las respuestas de los agredidos, en la tabla 4 se presenta la misma. Como se ve en la tabla, en lo referente a la cantidad de agresores, lo más frecuente era ser acosado por uno o dos/tres alumnos; lo más común era ser intimidado por un alumno del mismo curso; varón o en grupo de varones y mujeres; en el patio de la escuela y desde hacía un mes. Un 58% le contaba a alguien de este hecho, mayormente a un amigo o a sus padres.

Tabla 4. Caracterización del acoso escolar a partir de las respuestas de los agredidos

Cantidad de agresores	Un alumno	Dos o tres alumnos	Cuatro alumnos	Nueve o más alumnos	-
	41%	42%	6%	11%	-
Curso de los agresores	Del mismo curso	De otro curso pero del mismo nivel	Más altos o bajos	-	-
	71%	11%	18%	-	-
Sexo de los agresores	Varones y mujeres	Varones	Mujer	Varón	Mujeres
	28%	16%	16%	30%	10%
Lugar del acoso	Patio	Clase con profesor	Clase sin profesor	Otrotugar (cantina, pasillos, etcétera)	-
	58%	19%	17%	4%	
Cuándo comenzó el acoso	Una semana a dos	Un mes	Seis meses	Un año	Varios años
	18%	30%	11%	24%	17%
A quién le contaste (sólo 58% cuenta)	Un amigo/a	Un docente	Mis padres	Hermanos, primos, etcétera.	Otros adultos de escuela
	33%	15%	29%	12%	11%
N=	210				

Discusión

La importancia de la presente investigación radicaba en estudiar un fenómeno de gran actualidad y de una notable relevancia psicológica para el desarrollo psicosocial de los adolescentes: el ser acosado y el agredir. Con este fin, se aplicó a una muestra intencional de 1.151 alumnos de escuelas medias el cuestionario de Olweus. A pesar de tratarse de una muestra intencional, el presente trabajo brinda valiosa información sobre la caracterización del acoso escolar con uno de los instrumentos más usados en el mundo; el cual se aplicó a una muestra de gran tamaño. Además, muchos de los presentes hallazgos pueden brindar información valiosa para el desarrollo de intervenciones destinadas a prevenir el acoso.

En lo referente al primer objetivo del trabajo, se

detectó que un 13% de los alumnos era agredido y que un 6% llevaba a cabo el bullying, mientras un 5% era agredido-agresor. Los niveles de victimización eran más altos que los informados en algunos países del primer mundo, los cuales aplicaron también dicho cuestionario a muestras adolescentes. Por ejemplo, en Suecia los estudios de Olweus arrojaban porcentajes de 9%, 7% y 2%, respectivamente (Olweus, 1993). En los Estados Unidos Nansel et al. (2001) hallaron -con otro instrumento- un 11%, 13% y 6%, respectivamente. En lo referente a los escasos estudios disponibles en nuestro país, un trabajo detectó con dicho instrumento porcentajes similares: un 16% de víctimas, 4% de agresores y 6% de ambas condiciones (Resett, 2014).

Se puede hipotetizar que los porcentajes más altos de victimización en la presente muestra podrían deberse a diferencias culturales, sociales y económicas

entre la Argentina y los países del primer mundo altamente desarrollado, como Suecia. El bullying es un fenómeno extendido mundialmente, pero su incidencia varía de región en región, como indicó el estudio en 25 naciones de Nansel et al. (2004) o el de Mercy et al. (2002). Por ejemplo, las investigaciones señalan una variabilidad de 10%-60% en ser victimizado a través de las distintas naciones. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que el estudio de Nansel no empleó el instrumento de Olweus; es sabido que la incidencia del acoso puede variar de acuerdo a cómo se lo mida.

Se halló un 6% de agresores en este estudio, como se señaló. En cuanto a los agresor-víctimas, los porcentajes eran también bastante pequeños (5%) y similares a los encontrados por Nansel et al. (2001). Ambos grupos constituyen generalmente un alumno de cada diez. Este número puede parecer pequeño e insignificante. Chan (2006) afirma que los alumnos que agreden sistemáticamente son una minoría, pero son los responsables de la mayor parte de los actos de acoso, como de otras conductas desviadas.

Que 76% de los alumnos no esté involucrado en ser acosado ni en acosar –o ambas condiciones- implica que la gran mayoría de los alumnos de esta muestra no presenta dichos problemas. Esto contrasta con el panorama que transmiten actualmente los medios de comunicación sobre que las escuelas son lugares de gran violencia y agresión. Sin embargo, que 24% de la muestra fuera víctima, agresor a ambos es un dato preocupante. Por otra parte, muchas víctimas o agresores pueden no haberlo informado.

En lo concerniente al segundo objetivo de observar si existían diferencias de sexo, se detectó que no emergían diferencias en ser victimizado, pero sí en ser agresor y ser agresor-víctima debido a que más varones que mujeres señalaban perpetrarlo (7% versus 4% y 8% versus 4%, respectivamente). Este hallazgo llamativamente no concuerda con un sólido cuerpo de investigación extranjera sobre que los varones son más agresores pero también más victimizados que las mujeres (Boulton & Underwood, 1992; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Solberg et al., 2007). Sin embargo, algunos estudios no hallaron diferencias en ser victimizado (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Sapouna, 2008; Smith & Shu, 2000). Asimismo, otras investigaciones nacionales detectaron lo mismo (Resett, 2011). del Barrio et al. (2008) sugieren que las principales diferencias entre varones y mujeres emergían en perpetrar la agresión y no en ser agredido. En lo concerniente a que muy pocas mujeres pertenecieran al grupo de agresor-víctima era algo coincidente con numerosas investigaciones extranjeras (por ejemplo, Pellegrini et al., 1999; Solberg et al., 2007).

Al igual que lo han establecido muchos estudios (Nansel et al., 2001), se observó que la victimización disminuía con la edad, mientras que esta variable no introducía diferencias en ser agresor. Está bien documentado que los alumnos de los cursos más bajos presentan un mayor riesgo de ser acosados. En primer lugar, se sabe que este fenómeno se basa en la desigualdad de fuerzas, por lo cual los acosadores

escogen como víctimas a los alumnos de los cursos más bajos (Olweus, 1993). En segundo lugar, según algunos autores, el bullying es un intento de establecer dominancia en un escenario completamente nuevo, como lo es el inicio de la escolaridad secundaria (Pellegrini, 2002; Pellegrini & Bartini, 2000; Pellegrini & Long, 2002).

En cuanto al tercer objetivo de observar las formas de ser agredido y agredir, las más frecuentes eran las verbales (sobrenombres, burlas sobre el aspecto físico), mientras que las más graves, como la física (golpes o romper cosas) y las amenazas, eran las menos frecuentes. Esto coincide con muchas investigaciones del primer mundo (Berthold & Hoover, 2000; del Barrio et al., 2008; Fonzi et al., Genta, Menesini, Bacchini, Bonino & Costabile, 1999; Rigby & Slee, 1999).

Se encontraron diferencias de sexo en ser agredido mediante golpes y burlas sexuales, ya que más varones que mujeres eran agredidos. Por otra parte, más varones agredían con sobrenombres, golpes y burlas físicas, lo cual concuerda con una vasta investigación extranjera (por ej., Petersen & Rigby, 1999). Se sabe que las relaciones entre los muchachos son más agresivas, por ej., ellos realizan ataques físicos en mayor medida (Pepler, Smith & Rigby, 2004). En cambio, escasas diferencias tienden a aparecer en la agresión relacional, como lo sugieren estudios meta-analíticos (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Como ya se señaló, los agresores tienden a centrarse en sujetos más débiles física y psicológicamente. Que las mayores diferencias en lo relativo al sexo aparezcan en el acoso físico, puede deberse a que en los alumnos más pequeños se perpetra una agresión más severa debido a su mayor indefensión. La edad no se asociaba con las distintas formas de ser acosado o acosar.

En lo concerniente al cuarto objetivo de caracterizar el acoso, en el presente trabajo se halló que la vasta mayoría era agredido por un alumno o dos/tres alumnos; en su mayoría (más de dos tercios) por alguien del mismo curso y frecuentemente por varones –solos o acompañados de mujeres-; en el patio como lugar más usual (casi un 60%) y desde hacía alrededor de un mes. del Barrio et al. (2008) y Smith & Shu (2000) hallaron que casi la mitad de los individuos era agredida por dos o tres alumnos, aunque algunos estudios detectaron que la agresión era cometida muchas veces por un solo individuo (Rigby & Slee, 1999). Olweus & Solberg (1998) encontraron que muchas veces el acoso era llevado a cabo por 2 ó 3 sujetos con un alumno como líder. No obstante, entre un 25% a 35% era intimidado principalmente por uno solo; resultados similares hallaron Smith & Shu (2000). En muestras de diversos contextos culturales también se encontró un panorama similar (Junger-Tas & Kesteren 1998; Morita & Soeda 1998).

Coincidiendo también con numerosas investigaciones extranjeras (Morita, Soeda, Soeda & Taki, 1999; Smith & Shu, 2000), aquí también los perpetradores de la intimidación pertenecían al mismo curso que las víctimas, lo cual se puede detectar no sólo porque las víctimas eran agredidas por alguien de su

mismo curso, sino también por el hecho de que casi un 20% era agredido en el aula con el profesor presente. A diferencia de lo que señalan otros autores (Boulton & Underwood, 1992; Olweus, 1993), pocos eran acosados por alumnos de cursos más grandes. Al igual que otros trabajos (Olweus, 1993; Rigby & Slee, 1999; Smith & Shu, 2000), los alumnos varones eran generalmente los agresores.

Se observó que el patio de la escuela y el aula eran lugares de gran riesgo para ser intimidado (Baldry & Farrington, 1999; Fekkes et al., 2005; Kalliotis, 2000; Smith, & Shu, 2000). Algunos investigadores señalan que el aula es un lugar en el cual son agredidos los alumnos de cursos más avanzados, mientras que en el patio son acosados los de cursos más pequeños. Algunos autores indican que el patio es un lugar más riesgoso para el acoso directo y el aula para el indirecto (Craig, Pepler & Atlas, 2000).

Un gran porcentaje (42%) no comentaba que era victimizado, como señalan otras investigaciones internacionales (del Barrio et al., 2008; Smith, 1999). Entre los que sí habían hablado, lo más frecuente era decirse a un amigo/a, seguido por los padres el no informar esta situación se explica por el hecho de que quienes son objeto del acoso tienen miedo de hacerlo, sienten vergüenza, minimizan el hecho o creen que no servirá de nada. Sin embargo, todos estos resultados deben ser tomados con cautela debido a que se trabajó con una muestra no aleatoria, como se destacó.

Este estudio tiene una serie de limitaciones. Primero, el haber sido llevado a cabo con una muestra intencional, lo cual limita su generalización, como el uso de algunas pruebas estadísticas. Si bien hubiese sido

deseable evaluar una muestra aleatoria, es altamente sabido que muchas escuelas no permiten el acceso por diversas razones, aún cuando se explican los propósitos científicos del estudio. La presente investigación tenía como objetivo evaluar una muestra aleatoria, pero muchas escuelas rehusaron su participación -principalmente las instituciones de gestión privada-. La gran mayoría de los estudios en psicología y ciencias sociales de nuestro medio trabajan con muestras de conveniencia -aunque no es lo deseable- por las dificultades de acceso a la muestra y las limitaciones en la manipulación de los participantes que existen en dichas ciencias. La fortaleza de este estudio fue haber obtenido una muestra de gran tamaño. Segundo, el diseño transversal y correlacional permite solamente establecer asociaciones entre las variables. Tercero, haber usado sólo el autoinforme, el cual tiene reconocidas limitaciones. Futuros estudios deberían examinar esta problemática en muestras aleatorias y de diversas regiones de la Argentina. Sería deseable que midieran la problemática longitudinalmente para ver la estabilidad y el cambio en la condición de víctima, de agresor y ambas, como para ver la confiabilidad test/ re test del instrumento, aunque datos preliminares a este respecto dan prueba de dicha confiabilidad (Resett, 2015). Finalmente, futuras investigaciones deberían emplear nominaciones de pares y docentes para observar la validez de criterio del instrumento, ya que su validez de constructo -como su estructura factorial- fue comprobada sólidamente. Sería deseable que futuros estudios exploren las propiedades psicométricas en otras regiones del país.

Referencias

- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-26.
- Berthold, K. A. & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bosworth, K., Espelage, D. & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Boulton, M. & Underwood, K. (1992). Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Brown, L. M., Chesney-Lind, M. & Stein, N. (2007). Toward a gendered theory of teen violence and victimization. *Violence Against Women*, 13, 1249-1273.
- Cajidas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Ugo, M., Najson, S. & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, 143-151.
- Card, N. A. & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among school children: correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451-461.
- Card, N. A., Isaacs, J. & Hodges, E. (2007). Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention. En J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). Nueva York: Haworth Press.

- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G. & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Duran, P., García-Barco, L. & Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10, 517-528.
- Chan, J. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 27(3), 352-369.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. y Kim, T. (2009). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. En S. Jimerson, S. Swearer y D. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (pp. 347-362). Mahwah: Erlbaum.
- Cornell, D. G. & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. En S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 265-276). Nueva York: Routledge.
- Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Crick, N, Casas, J. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Child Development*, 33, 579-588.
- Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- del Barrio, C., Martín, E., Moreno, I., Gutiérrez, H., Barrio, A. & De Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de la Argentina. En UNESCO, *Violencia na escola: America Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. & Costabile, A. (1999). Italy. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 140-157). Nueva York: Routledge.
- Galen, B., R. & Underwood, M., K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo N., Chavez, H. & Fenandini, P. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de Investigación en Psicología de la UNMSM*, 14(2), 271-276.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent Behavior*, 9, 379-400.
- Harris, S. & Petrie, G., F. (2006). *El acoso en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Junger-Tas, J. & Kesteren, J. (1998). *Cross-cultural study of bully/victim problems in school: final report for the Netherlands to the Japanese Ministry of Education*. Tokio, Japón: Ministerio de Educación del Japón.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C. & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 781-801.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Macía Sepúlveda, F. & Miranda Padilla, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la escala de violencia entre pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 59-67.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45(4), 323-348.
- Mercy, J., Butchart, A., Farrington, D. & Cerdá, M. (2002). Youth violence. En E. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi & R. Lozano (Eds.), *The world report on violence and health* (pp. 25- 56). Ginebra: World Health Organization.
- Morita, Y. & Soeda, H. (1998). *Cross-cultural study of bully/victim problems in school: final report for Japan to the Japanese Ministry of Education*. Tokio, Japón: Ministerio de Educación del Japón.

- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. & Taki, M. (1999) Japan. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 311-323). London y Nueva York: Routledge.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G. & Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Martin, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nolin, M., Davies, E. & Chandler, K. (1996). Student victimization at school. *Journal of School Health*, 66(6), 216-226.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Noruega: HEMIL, Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). Nueva York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2012). Invited expert discussion paper: Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D. & Solberg, M. (1998). *Cross-cultural study of bully/victim problems in school: final report for Norway to Japanese Ministry of Education*. Tokio, Japón: Ministerio de Educación del Japón.
- Orpinas, P., Horne, A. & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.
- Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Wojslawowicz, J. & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (Vol. 2 pp. 419-493). Nueva Jersey: Wiley.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pellegrini, A. & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pepler, D., Smith, P. & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. En P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petersen, L. & Rigby, K. (1999). Coutering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22(4), 481-492.
- Phillips, V. & Cornell, D. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, 15, 123-131.
- Resett, S. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13(7), 27-44.
- Resett, S. (2014). Bullying: víctimas, agresores, agresor-víctimas y correlatos psicológicos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(3), 171-183.
- Resett, S. (2015). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en la Argentina*. Manuscrito en evaluación.
- Resett, S., Costa, D., Murata, C. & Falcone, N. (2015). Equivalencia factorial del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus según género. *Interdisciplinaria*, 32(1), 1-14.
- Resett, S., Oñate, E., Hillairet, A., Furlán, M. & Jacobo, C. (2014). Victimización, agresión y autoconcepto en adolescentes de escuelas medias. *Investigaciones en Psicología*, 19(2), 103-118.
- Rigby, K. & Slee P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes toward

- victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. & Slee, P. (1999). Australia. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 324-339). London y Nueva York: Routledge.
- Rigby, K., Smith, P. & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. En P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 1-12) Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodriguez, L., Resett, S., Grinóvero, M. & Moreno, E. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Calidad de la Amistad para niños en español. *Anuario de Psicología*, 45(2), 220-234.
- Román, M. & Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Romera Félix, E., del Rey Alamillo, R. & Ortega Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno *bullying* en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Slonje, R. & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P. (1999). England and Wales. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger & D. Olweus (Eds.), *The nature of school Bullying: A cross national Perspective* (pp. 68-90). Londres: Routledge.
- Smith, P. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and Action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P., Shu, S. & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-352). Nueva York: Guilford.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-64.
- Wienke Totura, C., Green, A., Karver, M. & Gesten, E. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2(3), 319-336.
- Young, R. & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behaviour: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, 525-537.

Fecha de recepción: 18/03/2015

Fecha de aceptación: 22/02/ 2016