

Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo

Peer roles and bullying at school: A qualitative study

Gonzalo del Moral Arroyo, Cristian Suárez Relinque
y Gonzalo Musitu Ochoa

Universidad Pablo de Olavide

Resumen

El objetivo que se plantea en este estudio es describir los roles de los testigos que rodean a la víctima y al agresor en los episodios de violencia escolar entre iguales a partir de los discursos de los adolescentes. Utilizando un diseño cualitativo y siguiendo los pasos propuestos por la Grounded Theory, se han realizado seis grupos de discusión y 16 entrevistas en profundidad con una muestra total de 64 adolescentes de 2º, 3º y 4º de ESO. Se han identificado tres roles básicos de testigos: colaborador, animador y neutral, coincidentes con la investigación previa, y un rol nuevo en cuanto a la legitimización social por parte de los adolescentes (el mediador escolar). La normalización del consumo de la violencia entre iguales, las características distintivas de los colaboradores respecto al bully, la motivación lúdica de los animadores así como la mayor proporción de los mismos con respecto a estudios anteriores, son algunos de los resultados más destacados.

Palabras clave: Bullying, iguales, testigos, metodología cualitativa.

Abstract

The aim of the study is to describe the roles of witnesses surrounding the victim and the aggressor in episodes of bullying from the discourses of adolescents. Using a qualitative design and following the steps proposed by the Grounded Theory, six focus groups and 16 in-depth-interviews with a total sample of 64 adolescents from 2º, 3º and 4º of ESO have been carried out. We have identified three basic roles of witnesses (assistant, reinforcer, outsider), consistent with previous research and a new role in terms of social legitimization by teenagers (school mediator). The normalization of the consumption of peer violence, the distinctive features of the collaborators on the bully, playful motivation of the animators and the highest proportion of these with respect to previous studies are some of the most important results.

Keywords: Bullying, peers, witnesses, qualitative methodology.

Nota. Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

¿Por qué hay chicos que se juntan con los malos de la clase mientras que otros permanecen en un segundo plano? ¿qué motivaciones llevan a los adolescentes a contemplar una pelea en vez de salir corriendo a avisar a un adulto que pueda interrumpirla? ¿cuáles son las normas no escritas para intervenir y ayudar a un amigo en apuros? Estas y otras preguntas pueden surgir en la mente de un investigador al acercarse al problema del bullying desde un prisma “social”. Y es que el bullying es social por naturaleza, y se lleva a cabo en el seno de grupos sociales relativamente permanentes, en los que la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a sus verdugos, y el matón a menudo recibe el apoyo de otros miembros del grupo (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982). DeRosier, Kupersmidt y Patterson (1994) indicaron que la agresión es una actividad interpersonal que surge a menudo dentro del contexto de un grupo de iguales. Pensar en cómo el grupo está involucrado en el acoso escolar es una manera de “volver a las raíces”. El concepto utilizado originalmente en los idiomas escandinavos para referirse al bullying fue mobbing (en sueco, mobbning), y el fenómeno fue descrito como un grupo de niños confabulados contra una víctima, acosándola y atormentándola en repetidas ocasiones (Salmivalli, 2010).

El hecho de que otros iguales están

presentes como testigos en la mayoría de los incidentes de bullying ha llevado a los investigadores a preguntarse cómo reaccionan los espectadores durante estos episodios de violencia, y cómo sus reacciones pueden contribuir al problema o ayudar a resolverlo (Hawkins, Pepler y Craig, 2001; O’Connell, Pepler, y Craig, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Los miembros del grupo se considera que tienen diferentes funciones en el proceso, impulsados por diversas emociones, actitudes y motivaciones. Sus características individuales interactúan con los factores ambientales, tales como normas del aula, contribuyendo al proceso de acoso que, como sabemos, puede tener resultados tremendamente dañinos para el individuo afectado. Salmivalli et al. (1996) utilizó un procedimiento sociométrico de nominación-de iguales e identificó cuatro tipos de roles que los chicos y chicas pueden tener en el proceso de acoso escolar, además de ser bullies o víctimas: los colaboradores de los bullies, los animadores de los bullies, los neutrales y los defensores de las víctimas.

Considerar el bullying en el contexto del grupo ayuda a comprender mejor la motivación de las personas para intimidar, la falta de apoyo a las víctimas, la persistencia de la intimidación, y el ajuste de las víctimas a través de diversos contextos. Final-

mente, el estudio del grupo es de gran ayuda en el desarrollo de intervenciones efectivas contra el acoso escolar (Salmivalli, 2010).

A continuación, describiremos las principales características de cada uno de los roles que se pueden adoptar los menores que rodean al agresor y a la víctima en el complejo escenario grupal y social en que se desarrolla la violencia escolar entre iguales.

Características de Colaboradores, Animadores, Defensores y Neutrales

Los colaboradores o asistentes son chicos que se ponen de lado del cabezalla de los bullies. Los animadores o reforzadores proporcionan retroalimentación positiva a los bullies (por ejemplo, por la risa o vítores). Los defensores son aquellos chicos y chicas que se ponen del lado de las víctimas, reconfortándolas y apoyándolas. Los neutrales no se implican en las situaciones de acoso y suelen retirarse de las mismas (Salmivalli, 2010).

La importancia de las reacciones espectador se hace evidente si pensamos en su posible impacto en los bullies, las víctimas y el resto de compañeros. Tener otros aliados que se unen en la intimidación o recibir retroalimentación positiva, incluso a través de sutiles apoyos verbales o de señales no verbales (por ejemplo, sonriendo, riendo) es probablemente gratificante para

los que están acosando, mientras que el desafío al bully para tomar partido por la víctima proporciona retroalimentación negativa para ellos. En su estudio observacional Hawkins et al. (2001) encontraron que cuando los espectadores reaccionaron a favor de la víctima, a menudo eran eficaces para poner fin a un episodio de acoso escolar. La influencia de los espectadores sobre el bullying ha sido investigada a nivel del aula y, por agregación de las puntuaciones de los chicos en las escalas de rol a nivel de la clase. Los resultados agregados reflejan comportamientos que son típicos o atípicos de los chicos en un aula determinada. Se ha encontrado que en aquellas clases donde los compañeros tienen más tendencia a reforzar al bully, se dan con más frecuencia episodios de violencia escolar entre iguales, mientras que las aulas donde predominan altos niveles de apoyo y defensa de las víctimas tienen un efecto contrario en la prevalencia de episodios de acoso (Karna, Salmivalli, Poskiparta, y Voeten, 2008). Además, la asociación entre la victimización y sus dos factores de riesgo conocidos, ansiedad social y rechazo de los compañeros, es más fuerte en las aulas que se observa alto apoyo a los bullies y baja defensa de las víctimas. Es decir, la probabilidad de que los chicos ansiosos o rechazados acaben convirtiéndose en víctimas depende del contexto social, siendo

mayor en las clases donde los espectadores apoyan la conducta del bully, en lugar de desafiarla (Salmivalli, 2010).

También se han hallado evidencias de la relación entre la reacción de los espectadores y el ajuste de las víctimas. En un estudio realizado por Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli (2011), las víctimas que contaban con uno o dos defensores entre sus compañeros de clase se mostraron menos ansiosas y menos deprimidas, y tenía una autoestima más alta que las víctimas que no contaban con defensores, incluso controlando la frecuencia de las experiencias de victimización. Además, los defensores fueron percibidos por las propias víctimas y por otros compañeros como populares, y generalmente pertenecían al mismo género que las víctimas.

Desafortunadamente, los chicos testigos de la violencia escolar entre iguales no parecen utilizar su potencial para reducirlo. A pesar de que la mayoría de los chicos muestran actitudes contrarias a la intimidación y manifiestan intenciones de apoyar a compañeros víctimas en situaciones hipotéticas (Boulton, Trueman, y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee, 1991; Whitney y Smith, 1993), el comportamiento real de apoyo es raro. En un estudio realizado en Finlandia (Salmivalli, Lappalainen, y Lagerspetz, 1998), la frecuencia de los estudiantes de sexto y octavo grado

identificados como defensores de las víctimas fue un 17-20%, mientras que el de chicos que colaboraban o animaban al bully ascendió a un 20-29%. Casi un tercio (26-30%) no tomó partido por nadie, pero no se retiró de las situaciones de acoso escolar, permitiendo pasivamente la continuación de la violencia entre iguales.

En el análisis de los motivos de la no ayuda por parte de los espectadores, destacan los estudios acerca de las redes de iguales. Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997) y Dishion, Patterson y Griesler (1994) destacan que los adolescentes bullies, los colaboradores y los animadores pertenecen a grupos de iguales más amplios que los adolescentes defensores, los neutrales y los victimizados. Estas redes de iguales tienden a ser homogéneas en el caso de chicos cuyos roles manifestados en episodios escolares son similares (entre bullies) o complementarios (entre bullies, colaboradores y animadores). Los chicos que no pertenecen a ninguna red son más fácilmente victimizados. Es importante relacionar este dato con el hecho de que los chicos bullies, sobre todo varones, sean a menudo chicos rechazados por la mayor parte de sus compañeros (Boulton y Smith, 1994), por lo que estos chicos cuentan con una red de iguales que los apoyan y los consideran más positivamente que el resto de compañeros, que muestran actitudes favorables hacia la violencia

y cuya amplitud es mayor que las redes sociales de otros chicos (Cairns y Cairns, 1986; Wright, Giammarino y Parad, 1986).

En cuanto al género, Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997) encontraron que en el caso de las chicas era frecuente encontrar que bully y víctima pertenecieran a la misma red de iguales. Salmivalli et al. (1996) hallaron que el reparto de roles en los episodios de bullying también se distribuían por género, siendo más frecuentes los roles de bully, colaborador y animador entre los chicos, y los de defensor y neutral entre las chicas.

Como puede apreciarse, un número limitado de investigaciones han profundizado en los roles jugados por los adolescentes en los episodios de violencia escolar, no obstante se echan en falta investigaciones que profundicen en las experiencias subjetivas de los protagonistas, en los motivos por los que juegan un rol determinado o los elementos que hacen que un chico adopte un rol determinado y no otro. Del mismo modo, el conocimiento sobre las redes sociales de chicas y el reparto de roles parece haber sido menos estudiado en esta línea investigativa.

Por todo ello, en este estudio nos planteamos el objetivo de conocer los distintos roles jugados en la violencia escolar tal y como son percibidos y experimentados por los adolescentes y

las motivaciones que llevan a los protagonistas a jugar ese rol.

Método

Diseño

Para lograr una comprensión global, descriptiva e interpretativa de los roles jugados por los adolescentes en la violencia escolar consideramos que un diseño cualitativo es la opción más pertinente. En concreto, hemos optado por seguir los pasos propuestos por la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* tal y como fueron propuestos por Strauss y Corbin (1998).

Debe indicarse también que el hecho de emplear grupos de discusión y entrevistas en profundidad aporta la ventaja de permitir recoger información de forma natural sobre cómo se percibe el ambiente, más allá de como exista en la realidad objetiva (Bronfenbrenner, 1979) y diferentes estudios avalan su validez (Sutherland y Shepherd, 2001; Zapert, Snow y Tebes, 2002).

Hay una diferencia fundamental entre un diseño tradicional cuantitativo y uno cualitativo: este último no se establece completamente al inicio de la investigación sino que va emergiendo paralelamente a la recogida de los datos, es por tanto, más flexible y tiene un carácter marcadamente emer-

Tabla 1

Esquema del diseño de investigación empleado

| Diseño inicial | | | Diseño emergente |
|--|---------|---------|--|
| <p>Muestra: 24 chicos y 24 chicas de 2º, 3º y 4º ESO, cuatro centros de la provincia de Sevilla (rural-urbano; público-concertado) con perfil variado (agresores, víctimas, otros iguales) seleccionado por expertos en el contexto (orientadores, jefe de estudios, tutores).</p> <p>Aspectos éticos: se solicitó autorización parental y acuerdo de colaboración por parte de los participantes. Tratamiento de los datos anónimamente, confidencialidad y posibilidad de abandonar el estudio.</p> <p>Técnica cualitativa de elección: 6 grupos de discusión de 8 personas a partir de dos variables de selección (zona del centro y tipo de centro). Todos los grupos mixtos en cuanto al género y perfil en clase (agresor, víctima, otros iguales). Duración 1 hora cada uno.</p> | | | <p>Durante</p> <p>Muestra y técnica: se decide entrevistar en profundidad a 4 agresores, 4 víctimas, 4 testigos y 4 delegados/mediadores de clase para profundizar en algunas categorías que iban surgiendo (10 chicas y 6 chicos)</p> <p>Incidencias: la muestra es seleccionada por el orientador del centro, y a pesar de la petición de haber 4 chicos y 4 chicas por grupo de discusión, en 2 ocasiones hay más chicas que chicos.</p> |
| | Urbano | Rural | |
| Público | 2 mixto | 1 mixto | |
| Concertado | 2 mixto | 1 mixto | |
| <p>Estrategia metodológica: Teoría Fundamentada pero partiendo de 7 códigos teóricos considerados de antemano como familias de códigos (agresor, víctima, iguales, familia, escuela, barrio-comunidad y sociedad). Esquema analítico de Glaser y Strauss (1998) apoyado por uso de Atlas.ti 5.0.</p> <p>Relación con la teoría: será el modelo ecológico de Bronfenbrenner el marco para la construcción del guión del grupo de discusión, explorando los distintos factores que para los adolescentes pueden estar explicando el fenómeno del bullying (por ejemplo, “¿qué características familiares crees que tienen las familias de un chico al que le pegan en la escuela?). No hay una estructura de códigos previa excepto los relacionados con el modelo (agresor, víctima, testigo, familia, escuela, barrio-comunidad y sociedad) ni se pretende comprobar ninguna hipótesis teórica previa. Tras el primer grupo de discusión emergieron algunas propiedades de la categoría “testigos” (reírse, ayudar, mirar para otro lado, etc.), hipotetizándose la existencia de tipos diferenciados. A partir del 2º grupo de discusión comenzó a explorarse activamente esta nueva categoría, que fue creciendo y diversificándose.</p> | | | <p>Final</p> <p>Muestra final: 64 adolescentes (34 chicas y 30 chicos) de 2º, 3º y 4º ESO.</p> <p>Técnicas: 16 entrevistas en profundidad y 6 grupos de discusión realizados:</p> |

gente (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; en Valles, 1997).

Los resultados de este estudio pertenecen a una investigación doctoral de mayor extensión, realizada con muestra española y mexicana, con primaria y secundaria, con adolescentes, padres y profesorado, y usando diversas estrategias metodológicas cualitativas (narrativo-conversacionales, observacionales y análisis documentales). En la tabla 1 se recogen los elementos del diseño general utilizados en esta investigación:

Muestra y contextos de recogida de datos

Según Andréu (2001) el muestreo utilizado en la investigación cualitativa exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada. El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. En este caso hemos utilizado un muestreo intencional teórico (Singleton y Straits, 2004) para seleccionar los centros, intentando que la variación de contextos y muestras permitiera la comparación adecuada de los datos (principio de heterogeneidad; Valles, 1997)

Los participantes de esta investi-

gación han sido 64 adolescentes (34 chicas y 30 chicos) escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía Occidental, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años de edad y escolarizados en 3º y 4º de ESO, con una media de edad de 14,54 años.

Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos

En la presente investigación se ha aplicado una metodología cualitativa basada en la recogida de datos sistemática a través de dos técnicas de entrevista: la primera grupal denominada *Focus Group* o *Grupo de Discusión*, y la segunda individual, denominada entrevista en profundidad.

Para el proceso de análisis se ha seguido una adaptación del esquema propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) tal y como es propuesta por Strauss y Corbin (1998). Las fases del análisis de especifican a continuación:

1. *Preparación de archivos de datos brutos*: las respuestas de los participantes fueron informatizadas como archivo RTF para su tratamiento posterior con CAQDAS. El resultado fue un archivo de datos en bruto informatizado.
2. *Lectura atenta del texto*: el texto en bruto fue leído con detalle por dos investigadores para familiari-

zarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los “temas” y detalles del mismo.

3. *Primer análisis de los datos en bruto: la categorización abierta:* cada investigador identificó y definió fragmentos significativos del texto y los fue codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta) teniendo en cuenta que los códigos “agresor”, “víctima”, “testigo”, “familia”, “escuela”, “barrio-comunidad” y “sociedad” habían sido introducidos en el diseño previamente siendo considerados como códigos teóricos deductivos. El proceso seguido inicialmente fue el la codificación palabra a palabra y línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).
4. *Desarrollo de las categorías iniciales: la codificación axial:* tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión por pares recomendada por Creswell y Miller (2000) y Anfara, Brown y Man-

gione (2002) para la validez de los estudios cualitativos). Hubo un acuerdo sobre un total de 45 categorías, el 90% de las planteadas por ambos investigadores. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes. En síntesis este proceso consiste en comparar sistemáticamente las categorías y sus propiedades en distintos fragmentos del material en bruto, entre distintos materiales, entre distintos sujetos, en distintas situaciones, etc. (método de comparación constante) para buscar regularidades o pautas que permitan definir esa categoría, propiedad o relación como significativa.

Todo este proceso se fue registrando en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.

5. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades: la codificación selectiva:* en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que

los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas, es decir, utilizando el método de comparación constante se descartaron categorías o hipótesis sobre relaciones entre las mismas que pudimos anotar en la fase anterior al ver que solamente funcionaban en una situación determinada o carecían de poder explicativo suficiente

Además de la revisión de pares, en el siguiente estudio se han llevado a cabo diferentes medidas para garantizar su rigor y validez. En primera lugar, en cada instituto se ha realizado una sesión de devolución de los datos de la investigación en el centro, integrándose las aportaciones de los participantes y utilizándolas como feedback en el proceso de construcción de teoría (proceso de comprobación de coherencia; Thomas, 2003). Incluso se presentaron los datos de una manera más abierta en unas jornadas organizadas por uno de los Centros del Profesorado de Andalucía Occidental para compartir los resultados del análisis con todos aquellos asistentes interesados en la materia. Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de es-

tudio. El contraste con la literatura en esta etapa final, ha mostrado el grado de ajuste entre los resultados del análisis y los hallazgos que se presentan en el estudio (triangulación teórica; Moral, 2006). A raíz de los resultados de dicho contraste, se han elaborado y planteado las conclusiones, pero también preguntas sobre aspectos del rol de los testigos en el acoso escolar que pueden necesitar una revisión por parte de futuras investigaciones.

Procedimiento

Los cuatro centros participantes en el estudio habían colaborado anteriormente en diversos estudios de corte cuantitativo por lo que se aprovechó ese vínculo de colaboración para solicitar la participación en el estudio, siendo el director u orientador de estudio la persona de contacto en todos los casos. Los grupos de discusión fueron llevados a cabo en los propios Centros educativos y convocados a través de la figura del orientador escolar o responsable del Aula de Convivencia en el caso de existir, con el fin de conseguir los mejores informantes posibles y solicitar de una forma más ágil el consentimiento parental para la participación de los menores en la investigación.

Tan sólo se solicitó que en los grupos las variables sexo (hombre y

mujer) y curso (2º, 3º y 4º de ESO) estuviera distribuida por igual y que estuvieran presentes agresores, víctimas y testigos en cada grupo, según la experiencia del propio orientador en el trabajo con al alumnado del centro. En este encuentro de colaboración se habló con el orientador acerca de su concepción de la violencia escolar y sus definiciones de agresor y víctima con el fin de llegar a unos mínimos de definición útiles para la selección de los participantes. En total se realizaron 6 grupos de discusión distintos de 1 hora de duración, aprovechándose para ello las instalaciones facilitadas por cada uno de los centros y el espacio temporal del recreo más una clase. Su conducción corrió a cargo de una pareja de entrevistadores compuesta por un hombre y una mujer, ambos relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales.

Tras los primeros tres grupos comenzó a perfilarse la idea de entrevistar en profundidad a los protagonistas directos de la violencia escolar: agresores, víctimas, testigos y mediadores/delegados de clase. Dos de los centros nos dieron su consentimiento para esta nueva recogida de datos y se llevaron a cabo 16 entrevistas en profundidad de 30 minutos de duración, aprovechando el recreo de los menores. En este caso sólo un entrevistador se encargó de las entrevistas.

Se registraron todos los grupos de

discusión y entrevistas en profundidad con una grabadora Olympus DS-75. Tras el posterior volcado y transcripción de los datos, se empleó el software de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti 5.0.

Resultados

Los resultados se dividen en tres puntos principales: perfil social de los agresores, perfil social de las víctimas y perfil de los testigos. Se ilustrará la escritura de los resultados con algunos fragmentos literales significativos de los discursos adolescentes siendo la codificación de los mismos como sigue: GD (grupo de discusión)/ EP (entrevista en profundidad) + número del grupo o entrevista + A (chica), O (chico) + número identificativos en el grupo de discusión/ agr (agresor), vic (Víctima), test (testigo) o med (mediador) en las entrevistas en profundidad.

El perfil del agresor

Según la información facilitada por la muestra, los perfiles de un bully o un adolescente victimizado se podrían reconocer por cuatro grupos de elementos:

- a. Perfil personal
- b. Perfil conductual
- c. Perfil social
- d. Señas de identidad

Para ajustarnos al objetivo del estudio desarrollaremos en exclusiva los resultados relacionados con el perfil social de bully y agresor.

Los agresores de violencia escolar entre iguales no son figuras aisladas y escondidas, sino que contarían con un grupo de apoyo compuesto principalmente por “chupaculos” y “metecizañas” que compartirían una ilusión de homogeneidad grupal, pues esta cohorte no comparte exactamente las mismas características que su cabecilla encontrándose en una posición complementaria (sumisión) consiguiendo la imitación de algunos de los comportamientos una aparente simetría. Es decir, la composición del grupo de iguales de un chico agresor escolar no consistiría en un conjunto de bullies sino más bien en una figura con poder conseguido a través de la violencia más un conjunto de seguidores que también emplean la violencia (como veremos más adelante) pero que no infunden el mismo miedo o respeto que el cabecilla.

Lo que sí es claramente percibido por los adolescentes es que los agresores necesitan público y les importa mucho la opinión de los demás, hacerse un nombre, que les respeten y ganar reputación en el grupo. También a nivel social, los bullies participantes en el estudio reconocen que se entienden mejor “con los que la lían” que con otras personas por lo que sería con esos

otros iguales con los que podrían mantener las únicas relaciones realmente simétricas en el contexto escolar.

GD7A6: pero es que también si es uno hay otros que se unen a él para hacerse como ellos. Y ya entonces la clase se pierden.

(Varias voces “chupaculos”).

Entrevistador: quieres decir entonces que no están solos que siempre hay alguien...

GD7A6: (y varias voces que asienten) sí siempre hay alguien.

Entrevistador: ¿y cómo son esos “alguienes”? ¿Son parecidos a él?

GD7A5: intenta parecerse a él.

Entrevistador: imitadores entonces, ¿no?

GD7A2: pero siguen siendo víctimas.

Siguen siendo iguales que los otros aunque quieran parecer más...

GD7A6: vamos, imitadores malos.

GD7A4: aunque hacen todo lo que él dice.

El perfil social de la víctima de bullying

Nos detendremos brevemente a definir algunas características del perfil de la víctima de bullying que se relacionan estrechamente con su perfil social. El perfil de una víctima de violencia escolar entre iguales estaría conformado, según los adolescentes, por características como la timidez, la debilidad, el tamaño pequeño, la soledad, la presencia de alguna característica física (por ejemplo, el sobrepeso), defecto físico o discapacidad, el

miedo, el estar “loco” o ser raro, el ser reservados e incluso “autistas”, el ser inmaduros (“se creen que están aún en el colegio”) y el estar en las nubes. Cualquier elemento que suponga ser diferente al resto tanto física como psicológicamente será empleado como justificación de la elección de la víctima, como por ejemplo la orientación sexual (algunos chicos son victimizados por ser femeninos y viceversa con algunas chicas). Acorde a estas características, el perfil conductual de la víctima supone conductas como callarse o no defenderse ante las agresiones, o como dicen los propios adolescentes, se achantan, no son “espabilados” y no participan de los fenómenos normalizados en el grupo alrededor de la violencia, como por ejemplo ver y jalar a dos compañeros que se pegan. También desde este criterio de normalidad grupal (social), las víctimas, más calladas y que no insultan, serían desviados sociales y por tanto nuevamente objeto de señalación. Un concepto muy interesante que ha emergido de las teorías adolescentes sobre las víctimas es el de “autodiscriminación”: englobaría aquellas conductas de evitación del contacto social y de integración en el grupo llevadas a cabo por los chicos y chicas victimizados, tales como no querer hablar con nadie, rechazar invitaciones a participar en actividades realizadas por compañeros así como la manifestación de ciertas

características que son concebidas por los adolescentes como autodiscriminatorias, en concreto, la forma de ser (ser raro, ser tímido y ser repelente) y el olor y la higiene corporal.

EP10Otest: Siempre estamos en la pandilla, y nos juntamos en la excursión y él anda solo y nosotros siempre le decimos vente con nosotros, vente con nosotros y él dice no, si yo estoy haciendo fotos, quiere estar solo, nosotros le insistimos que aquí no pasa nada, se ha unido un niño aquí, y él no, y se iba por otro camino. Nosotros se lo decimos.

.....

GD2A3: Sí. Pues porque la chica, es rara, no sé, es feilla y no se ducha. Bueno porque nosotros no sabemos si se ducha o no...

E: Por la higiene.

GD2A3: Claro, no sabemos si se ducha o no pero parece que no y tampoco habla y hace cosas raras, es por eso.

.....

EP3Oagr: Pues yo qué sé, son así feillos, no tienen higiene, no hablan, hacen cosas que los ves y dices “que está haciendo”. Que no es normal lo que hace, entonces se marginan más.

.....

EP5Ates: Y hay algunos que no tienen problemas, no llevan ni gafas, ni nada, pero los de mi clase dicen que están mal de la cabeza que no sé... Y noso-

tros se lo preguntamos, mis amigos y yo se lo preguntamos a la profesora, pero nos dijo que no tenían nada, pero que es raro, porque no sé, por otra parte, siempre va con ellos, es un poco raro porque no tiene ningún problema, no nos han dicho nada y es así.

Profundizando en el perfil social de la víctima de bullying las características esenciales serían: marginación (es el “tonto”, el “raro” o el diferente de la clase, y “en todas las clases hay uno”), aislamiento, ausencia de amistades, o si existen, éstas comparten características similares (grupo de victimizados) o son de edades inferiores, sumisión y una familia que sirve de red social principal, caracterizada algunas veces por las mismas cualidades que su hijo o hija. Es muy interesante una teoría adolescente acerca del cambio de Centro y la llegada a un nuevo Instituto: en ese momento en el que a lo mejor no se conoce a nadie, el chico se encuentra solo y no tiene un grupo de apoyo en el que haya “confianza” la vulnerabilidad para ser victimizado aumenta. Por otro lado, se comenta la posición ocupada en la clase por alguno de los adolescentes victimizados: a pesar de que muchos son rechazados, marginados o “autodiscriminados”, otros chicos son los empollones de la clase y son los protegidos por el profesorado. De esta manera, estos chicos y chicas serían discriminados por un doble motivo, por un lado, su elevado

rendimiento escolar y, por otro, ser los preferidos por el profesorado, ganándose su cariño y protección.

Perfil de los testigos de la violencia

Lo primero que implica para los adolescentes el ser testigo de una agresión es que les obliga a posicionarse en la dimensión bipolar “intervengo-no intervengo”. Los motivos para intervenir son claros: la presencia de un amigo en apuros al cual se quiere defender o, como reflejó uno de los chicos agresores, meterse para separar sea quien sea. La forma de defender al amigo sí puede adoptar distintas manifestaciones: separar y parar la pelea, unirte para pegarle a la otra persona, hablar con el amigo o hablar con la otra parte en conflicto con fines “mediadores” y, por último, “chivarse” al profesorado. Los motivos para no intervenir son: la ausencia de un amigo en el conflicto, el miedo a las represalias por haberse metido a separar o a apoyar a un amigo o el género de los contrincantes (por ejemplo, si son dos chicas que se pegan los chicos no se meten a separar). Y hay dos formas fundamentales para no intervenir: irse o apartarse de la situación, o quedarse y consumir esa violencia como espectador. Ese público acepta la normalidad de la situación de la pelea entre dos compañeros o de la victimización siempre de la misma persona, así como normaliza la situa-

ción de ver esas situaciones desde una posición falsamente pasiva: mirar sin hacer nada, reírse, no detener la pelea o hablar con un adulto, inmersos en un fenómeno de contagio social (“¡pelea, pelea!” “[...] y se quedó todo el patio solo [...]"). Los chicos gritan y jalean, se empujan para llegar a la primera fila y crean ese “contexto anti-diálogo” en el que a veces se vuelve imposible que las dos partes en conflicto puedan ni siquiera escucharse.

GD7A5: cuando ya se junta el círculo llegan a gritar tanto que tú ya ni te enteras, y dices vamos a ver quién pelea o algo para ver si lo conoces.

La diversión, la curiosidad y la emoción que genera el ver la pelea serían tres elementos que explicarían el que todo el mundo asista en masa a ver y animar la pelea de dos compañeros. Como algunos adolescentes comentan, a excepción de 3 o 4 personas que no se ríen ante un insulto hiriente o no se quedan a ver la pelea, el resto acompaña quizás sin ser totalmente de su papel este tipo de hechos.

Entrevistadora: Cuando hay una pelea lo que se intenta básicamente ¿qué es? ¿Separar a la gente?, se ponen en corrillo.

EP16Atest: No, si, si, si yo ese día lo hice bien porque resulta que se estaban peleando y más gente se arrimaba,

Entrevistadora: Pero, hacían algo?

EP16Atest: No, no se quedaban ahí parados, viendo la pelea.

Entrevistadora: Y animando o sin ani-

mar?

EP16Atest: No, animando: “venga, venga, no se que”. Es que yo me quedé absolutamente alucinada, porque digo: “vamos, es que no lo entiendo”. Es que un pelotón de gente ahí y diciendo: “venga, que se están pegando”, como si le dieran emoción.

EP20Amed: Lo que pasa es que la gente cuando ve que hay una pelea van todos para verla no para separar, menos 3 o 4

E: ¿Y ustedes cuando veis una pelea qué hacéis?

GD4A1.- Dependes.

GD4A2.-Pues lo que hace todo el mundo.

GD4A1.-Depende, si es mi amigo pues le parto le cara.

GD4A4.- Yo me voy.

GD4A1.-Si es mi amigo me meto si no si se quieren pelear que se maten que a mí me da igual.

GD4A4.- Yo veo una pelea y es mi amiga y separo pero si es de gente que no conozco pues me quedo mirando, como todo el mundo, porque todo el mundo hace lo mismo.

GD4A7.- Si es mi amiga me meto para separar pero con gente que no conozco, no me meto, porque para qué me voy a meter, si después a lo mejor salgo yo perdiendo, o ahora las dos partes se ponen de acuerdo, vienen en busca mía y me buscan pelea, pues no me meto, me quedo mirando y ya está.

GD4A4.- Eso es lo que hace todo el mundo, si no son tus amigos todo el

mundo se queda mirando.

E: ¿Los demás qué opináis?

(Hay un silencio)

GD4A1.- Que sí que es así, que cuando

hay una pelea todos a mirar.

Ha aparecido un concepto muy interesante en este campo de los testigos que hemos querido tratar de forma diferenciada. Nos referimos a los mediadores escolares. El grupo adolescente adjudica a esta reciente figura un papel un tanto controvertido, que excede quizás lo previsto en su propia definición de funciones dentro del medio escolar pero que puede ser fundamental para regular el papel de los testigos y el de la denuncia de situaciones de acoso. El rol de pacificador, incluso a la hora de separar a compañeros que se pelean o de evitar que éstas se produzcan, es reconocido por todos los chicos incluso por los agresores. Esta legitimación social permite al mediador intervenir en las peleas para separar, mandar a callar a los testigos que se agolpan y meten bulla y, muy importante, pedir ayuda a un profesor para que intervenga en la situación sin ser tachado de chivato. De esta manera, los chicos victimizados podrían contar con un aliado de su misma edad con el que poder contar a la hora de denunciar su situación de acoso.

El grupo adolescente destaca un tipo especial de testigo sobre el que queremos detenernos por su interés de cara a la intervención. Utilizaremos el

término empleado por los chicos para respetar su propia teorización: el “chupaculos”. El “chupaculos” o “meteci-zañas” sería una figura que se encuentra a caballo entre el agresor, el testigo y la víctima. Con el agresor comparte el ir de chulo, el ser conocidos por formar parte de su cohorte, el disfrutar de la inmunidad que tiene juntarse con el o la que pega, además emplea insultos, propicia peleas, sustrae material, empuja y achucha en las peleas y difunde rumores. Los chicos que forman su cohorte buscarían los beneficios de los que disfruta el bully (hacerse respetar, hacerse un nombre, que le tengan miedo y tener reputación) pero sin tener que desplegar el mismo tipo de estrategias directas que los bullies (puesto que el hecho de ser sus amigos ya les supone respeto, reputación, nombre y protección). Pero como dicen los adolescentes es un “imitador de los malos”. Con la víctima comparte su debilidad, ya que no suelen ser chicos fuertes y a veces son descritos como más pequeños que el líder, y su sumisión (pues dependen de otra manera de la misma figura agresora). Y con los testigos comparten su pseudopasividad y su placer por consumir violencia. Pero es en estos contextos en el que se crean las grandes diferencias de los “chupaculos”: ellos calientan las peleas con insultos, mentiras, empujones y achuchones, pero no pegan, “no te hacen nada”. Incluso se puede

hablar con ellos si están solos y resolver dialogando la situación problema. En este sentido los adolescentes los tachan de tener una doble cara. La cara mala es cruel pues disfruta generando peleas y soltando a su “bestia” a presas más débiles, pues no meten cizaña entre chicos agresores del mismo nivel. En este sentido, algunos adolescentes los han descrito como chicos que sacan buenas notas y que usan sobre todo la violencia psicológica, aunque uno de los chicos entrevistados que reconoce haber formado parte de esta cohorte de un líder bully comenta que repitió debido a esa relación y que su rendimiento escolar no se ha visto recuperado hasta que tras la repetición dejó de juntarse con él y su pandilla.

Entrevistador 2: y también pegan o no? Esos que van con el que pega..

GD7A3: depende, si por ejemplo el otro se mete en una pelea o algo el otro también salta.

GD7A4: a lo mejor delante de ella o él si hacen eso, pero después a lo mejor habla y todo eso cuando no está el otro presente.

GD7A5: y a lo mejor cuando uno le está diciendo cosas y te va a pegar a otro o a otra pues ya el otro se une y empieza a decirle cosas aunque no le pegue ni nada.

.....
.....
.....

EP2Ovic: [...] l es el cabecilla del grupo, el que dice una cosa y todos lo hacen...

Entrevistador: él es el cabecilla del

grupo, entonces si él provoca una pelea...

Alumno: Sí el provoca una pelea todos detrás de él...parecen como perrillos, ellos se sientan al lado de la fuente y se sientan allí, allí empiezan a hacer tonterías...y se ríen entre ellos, pero vamos no más.

El perfil general del testigo delineado por el grupo adolescente sirve para victimizar aún más a los chicos que sufren acoso escolar por la imposición de una nueva norma: ser callado, no insultar ni disfrutar con las peleas en sinónimo de desviación social, pues la normalidad sería todo lo contrario. Si la víctima es alguien callado, que no insulta ni usa medios violentos para defenderse incumplirá otro criterio más de normalidad adolescente.

Discusión

El objetivo que se plantea este estudio es describir a los protagonistas que rodean a la víctima y al agresor en los episodios de violencia escolar entre iguales a partir de los discursos de los adolescentes participantes en la investigación.

En primer lugar, queda claro en este estudio la naturaleza social del bullying y la importancia que el contexto social tiene para el inicio, mantenimiento y resolución de los episodios violentos entre iguales en el medio escolar. Estamos de acuerdo con Björkqvist et al.

(1982) en que el bully recibe el apoyo de otros miembros tanto de un modo directo, como es el apoyo recibido por sus amigos del grupo (colaboradores) y por los iguales que se acercan a consumir la violencia, a reírse o jalearse la agresión injustificada (animadores), como de un modo indirecto, los espectadores neutrales que al ver la agresión se alejan sin tampoco hacer nada para ayudar a la víctima o impedir al agresor que perpetre el acto violento. Como afirma Salmivalli (2010) contar con estos apoyos sociales directos e indirectos facilitan la comprensión de la persistencia en la agresión, la falta de apoyo de las víctimas y sus problemas de ajuste.

Hemos identificado la misma tipología de testigos propuesta por Salmivalli (2010): los colaboradores, los animadores, los defensores y los neutrales. Los colaboradores son los chicos que se ponen de lado del agresor, su cohorte. La investigación realizada hasta este momento se ha centrado más en su papel de apoyo, el tamaño de las redes sociales que conforman así como los motivos para no apoyar a la víctima (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen, y Lagerspetz, 1998; Dishion et al., 1994) y no tanto en las características diferenciales de estos chicos con respecto al bully que apoyan o su rendimiento académico en clase. Los colaboradores (chupaculos o mete-

cizañas utilizando la jerga empleada por los adolescentes participantes en el estudio) comparten características con el bully, la víctima y los animadores. Emplean formas de violencia más verbales que físicas (directas e indirectas), aunque pueden dar empujones o provocar físicamente para favorecer la agresión a la víctima por parte del bully. Sin embargo, no son tan fuertes físicamente, pueden tener buen rendimiento académico (aunque quieran minimizarlo y pasar desapercibidos) y dependen del bully que exige lealtad y fidelidad, por lo que no es fácil tomar la decisión de no colaborar con él o de terminar con esa relación de amistad. Hay un aspecto muy positivo que emana de este estudio: la capacidad de dialogar y encontrar formas no violentas de resolución de conflictos con los colaboradores siempre y cuando se interactúe con ellos cuando no están cumpliendo su rol de colaborador. En este sentido estamos de acuerdo con Karna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten (2008) en que en las aulas donde hay más apoyo al bully se dan con más frecuencia episodios de violencia escolar entre iguales, pero también que en este tipo de aulas habrá más chicos que se encuentren atrapados en ese rol de colaborador del bully y con una potencial capacidad de dialogar para encontrar vías alternativas de resolver conflictos.

En segundo lugar, los animadores son definidos por Salmivalli (2010)

como aquellos adolescentes que proporcionan retroalimentación positiva a los bullies, mediante apoyos verbales o no verbales. En nuestro estudio se pone de manifiesto la normalización del rol de espectador en la violencia escolar entre iguales. Quizás éste sea el rol que englobe a más iguales en este tipo de violencia adolescente. La diversión, la curiosidad o la emoción de ver pelearse a dos compañeros moviliza a la mayoría de los chicos y chicas en los escenarios donde se da la violencia, en especial, cuando estos espacios son abiertos: el patio del centro educativo o la salida del mismo. El contexto social generado por los animadores se ha denominado como “contexto antidiálogo”, puesto que llega a ser difícil llegar a escuchar a la otra persona y aún menos plantear una resolución pacífica del conflicto cuando la mayoría de las personas están gritando y solicitando ver una pelea o caldeando el ambiente de diversos modos.

Dos elementos destacan en el rol de animador: la normatividad social, es decir, cuando hay una pelea en el patio o en la salida lo normal es acercarse y verla (y no intentar separar o gritar “mejor hablar que pegar” “deja a la víctima que todos la apoyamos”), y el refuerzo generado por el apoyo social de todos los iguales del centro educativo, es decir, al perpetrar la agresión en espacios abiertos apoyados social-

mente el feedback positivo que favorece la continuidad de la conducta violenta del bully es de iguales de todo el centro educativo no sólo del grupo de referencia o del aula del adolescente. Esto multiplicaría los efectos positivos del apoyo al bully (Karna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten, 2008). Tomando como referencia las descripciones aportadas por los adolescentes entrevistados en este estudio, las cifras de animadores y colaboradores superarían el 20-29% aportado por Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz (1998).

Como contraste, la cifra de adolescentes neutrales (no implicados en las peleas y que suelen retirarse de las mismas) es muy bajo y se tienden a identificar con personas que podrían ser victimizadas por otras causas. Este dato concuerda con la definición del perfil social de las víctimas generado en esta investigación, caracterizado por la presencia de amigos con similares características y también con altas probabilidades de ser victimizados que tenderían a alejarse de la pelea para no ser también agredidos. Quiere esto decir, que las víctimas de bullying no contarían como norma con amigos que se implicasen en ayudarlos al ser victimizados.

Por último, destaca la presencia de la figura del mediador escolar como un rol legitimado de intervención en las situaciones de violencia escolar. En nuestro estudio incluso los agresores

participantes reconocieron el papel de los mediadores en la resolución de este tipo de conflictos, a pesar de que una de las situaciones en las que la mediación entre dos partes no es posible es en los casos de bullying. Sin embargo las funciones del mediador percibidas por los adolescentes se alejan en este sentido de las estipuladas estrictamente en el proceso de mediación escolar, de este modo, la defensa de la víctima, la separación en una pelea, la denuncia de la situación a un profesor o la petición a dos partes en conflicto para que dialoguen son atribuidas como tareas del mediador.

Hay que destacar que no aparecen otras figuras entre los iguales que puedan ayudar a una víctima ni tampoco aparecen en los discursos excepciones del comportamiento grupal de los animadores (por ejemplo, conductas grupales de apoyo a una víctima o contra un agresor) como indican diversos estudios (Boulton, Trueman, y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee, 1991; Whitney y Smith, 1993), a excepción de la posibilidad ya comentada de dialogar con los colaboradores del bully en relaciones cara a cara y a espaldas del agresor.

Podemos concluir diciendo que esta actitud de animación de la violencia ocurre no sólo en episodios de bullying donde hay un desequilibrio de poder patente entre las dos partes sino también en cualquier tipo de pe-

lea que implique a compañeros donde las fuerzas estén más equilibradas. No es tanto el disfrute por ver sufrir a una víctima débil o reforzar la conducta de un agresor por temor a posibles consecuencias, sino la emoción generada al entrar en contacto con la violencia.

Estos resultados permiten comprender mejor el contexto grupal en el que se expresa la violencia escolar entre iguales al igual que permiten formular hipótesis para seguir estudiando este área muy importante para el desarrollo de actuaciones preventivas eficaces contra el acoso escolar (Salmivalli, 2010 y sobre todo a ayudar a los adultos a conocer la compleja dinámica social que implica el acoso escolar (Mishna, 2004). La legitimación social concedida a los mediadores debería ser explorada al igual que otras figuras novedosas como el alumnado ayudante. Crear y potenciar figuras de apoyo a las víctimas legitimadas en su rol podría ser un buen modo de detectar y prevenir conductas violentas en la escuela.

Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, no se ha indagado en las características diferenciales de los roles de los testigos según género. A pesar de que se han identificado los mismos tipos de testigos que en estudios de Finlandia, Estados Unidos, Australia, etc. las dinámicas sociales reflejadas por la muestra participan-

te en el estudio sí podría estar influida culturalmente por lo que deberían de compararse con muestras de otros contextos. Finalmente, la inclusión del punto de vista del profesorado podría haber sido un elemento muy impor-

tante sobre todo para conocer si estos roles son visibles y definidos con claridad por los adultos o sin embargo pasan desapercibidos o son normalizados.

Referencias

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Anfara, V. A., Brown, K.M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-325.
- Boulton, M. J., Trueman, L., & Flemington, J. (2002). Associations between secondary school student's definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1986). The developmental-interactional view of social behavior: Four issues of adolescent aggression. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behaviour*, (pp. 315-342). New York: Academic.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*

- ce, 39(3), 124-131.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799-1813.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R. & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In L. R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New York: Plenum.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. London: Sage.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008). *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* The XIth EARA conference, Turin, Italy.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001), Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Mishna, F. (2004). A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives. *Children & Schools, 26*(4), 234-247.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 147-164.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26*, 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131*, 615-627.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 144-151.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behaviour, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools.

- Scandinavian. *Journal of Psychology*, 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Singleton, R. A. & Straits, B. C. (2004) *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sutherland, I., & Shepherd, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96, 445–458.
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. School of Population Health, University of Auckland. Recuperado de <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.
- Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual group similarity and the social ‘misfit’. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–36.
- Zapert, K., Snow, D. L., & Tebes, J. K. (2002). Patterns of substance use in early through late adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 30, 835–852.

Gonzalo del Moral Arroyo. Investigador predoctoral Área de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide. Licenciado en Psicología por la Universidad de Sevilla su formación en Terapia Sistémica le llevó a interesarse por temas relacionados con la mejora de la convivencia familiar y en el contexto educativo desde un punto de vista clínico. En la actualidad se encuentra desarrollando su tesis sobre las teorías que mantienen adolescentes, progenitores y profesorado acerca de la violencia escolar entre iguales, así como profundizando en el estudio de la violencia filio-parental.

Cristian Suárez Relinque. Investigador predoctoral Área de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide. Licenciado en Psicología por la Universidad de Sevilla y experto en Psicología Social y Organizacional se ocupa especialmente de estudios relacionados con la adolescencia, el consumo de alcohol y la violencia escolar

Gonzalo Musitu Ochoa. Catedrático de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide. Catedrático de Psicología Social de la Familia por la Universitat de València y dirige el proyecto de investigación “Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela”. Actualmente, es profesor de Psicología Social en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Es autor de numerosos artículos publicados tanto en el ámbito nacional como internacional y de libros como *Psicosociología de la Familia*, *Familia y Adolescencia*, *La Convivencia en las Escuelas* y *La Potenciación de la Autoestima en la Escuela*, entre otros.

Fecha de recepción: 15/7/2012

Fecha de revisión: 19/7/2012

Fecha de aceptación: 23/7/2012