



# Descripción y Análisis del Maltrato entre Iguales (Bullying). Revisión de Literatura Científica.

*“La mayoría de las ideas fundamentales de la ciencia son esencialmente  
sencillas y, por regla general, pueden ser expresadas en un lenguaje  
comprensible para todos”*

*Albert Einstein*

Por:

Carlos Antonio Ríos Saldaña y Nancy Berenice Romero Padilla.

Julio 2007

*Descripción y análisis del maltrato entre iguales (bullying).*

*Revisión de literatura científica*

Primera edición: 2012

D.R. © BioCórima, A. C.

Blvd. Dr. Jesús Valdés Sánchez km 10, Fracc. Presa de las Casas

25350, Arteaga, Coahuila, México

Teléfono: 01 (844) 483 1777 ext. 117

[www.biocorima.org](http://www.biocorima.org)

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA, PROHIBIDA SU VENTA.**

## Índice

<b>1 INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>5</b>
<b>3 ¿QUÉ ES BULLYING? .....</b>	<b>6</b>
3.1 DEFINICIONES .....	6
3.2 TIPOS DE MALTRATO.....	7
3.2.1 <i>Maltrato físico</i> .....	7
3.2.2 <i>Maltrato verbal</i> .....	8
3.2.3 <i>Maltrato relacional</i> .....	8
3.3 MODOS DE ATACAR.....	9
3.4 DIFERENCIAS ENTRE GÉNERO Y EDAD .....	10
3.5 DEFINICIÓN DE ACOSADOR, VÍCTIMA Y OBSERVADORES .....	12
<b>4 ¿QUÉ TAN FRECUENTE ES EL MALTRATO? .....</b>	<b>13</b>
<b>5 ¿CÓMO SE OBTIENEN LOS DATOS? .....</b>	<b>18</b>
<b>6. ¿QUÉ FACTORES CAUSAN EL MALTRATO? .....</b>	<b>19</b>
6.1 APARIENCIA .....	20
6.2 ORIGEN ÉTNICO Y CULTURAL .....	20
6.3 FAMILIA .....	21
6.4 GENES.....	21
<b>7. ¿QUÉ CONSECUENCIAS PROVOCA EL MALTRATO? .....</b>	<b>23</b>
7.1 CONSECUENCIAS PARA LAS VÍCTIMAS.....	23
7.2 CONSECUENCIAS PARA LOS ACOSADORES .....	25
7.3 CONSECUENCIAS PARA EL GRUPO DE PARES.....	26
<b>8 ¿CÓMO SE PUEDE PREVENIR?.....</b>	<b>27</b>
<b>9 CONCLUSIONES.....</b>	<b>29</b>
<b>10 BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>30</b>

## 1 Introducción

Los fenómenos de maltrato entre escolares en los centros educativos, han ido cobrando interés en los últimos años, de forma progresiva entre el profesorado, las familias y las autoridades educativas (Avilés, 1999).

Las investigaciones sobre bullying se han incrementado drásticamente a nivel mundial, de sólo 62 citas en PsycINFO de 1900 a 1990, aumentó a 282 durante la década de 1990, y aún más durante el periodo de 2000 a 2004, con un total de 562 citas (Stassen, 2007).

A pesar de este incremento en la investigación, el conocimiento popular sobre el bullying, generalmente proviene de libros que **no se basan en evidencia científica**, y aunque los autores son académicos o periodistas, tienden a utilizar el mismo nivel, tono y fórmula para escribirlos, usando una combinación de entrevistas informales, sólo algunas referencias a estudios, muchas anécdotas y por último un consejo (Travis, 2002).

Ahora sabemos que el bullying ocurre de muchas maneras, física, verbal o relacionamente; que existe en todas las escuelas y que tiene consecuencias a largo plazo. No se sabe con certeza como los genes, los padres, los pares, la cultura y las prácticas escolares interactúan afectando el bullying y la victimización, ni el por qué algunas escuelas no pueden reducir los daños.

Sin embargo, se sabe mucho sobre acosadores y víctimas, incluyendo algunas sorpresas como que los acosadores tienen amigos y admiradores; que las víctimas se ven como cualquier otro niño, que el acoso escolar ocurre en cualquier lugar y que la victimización es un evento social (Stassen, 2007).

En éste trabajo hacemos una revisión de más de 100 investigaciones realizadas, en un intento de poner a disposición del público general, de una manera sencilla, la información científica existente sobre el tema. Además, incluimos algunos casos reales de bullying que sirven para ejemplificar el tema que se está tratando, pero siempre sustentando la información presentada con datos de distintos países y con estudios científicos publicados en revistas de prestigio, recordando a los lectores la necesidad del proceso científico.

## **2 Objetivos**

- Conocer y definir el fenómeno del maltrato entre iguales.
- Concienciar a los jóvenes de las graves consecuencias del maltrato entre iguales.
- Proporcionar información completa, útil y de fácil lectura para el público general.
- Enfatizar la necesidad del proceso científico.

### 3 ¿Qué es bullying?

La ciencia depende de definiciones claras y operacionales, aún así, el mayor problema de la creencia popular y de las primeras investigaciones sobre la victimización, a sido la falta de claridad (Stassen, 2007). La victimización sería el acto en el cual una persona es objeto del uso de la fuerza, causándole un daño físico o psicológico (Cruz, 1999).

Bullying es un término en inglés originario de la palabra “bully” que significa intimidar. No hay una palabra en español equivalente al término en inglés, sin embargo, algunos autores usan como sinónimos de bullying, términos como “maltrato entre iguales” (Avilés, 2005; Benítez y Justicia, 2006; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001) o “maltrato entre escolares” (Tamar, 2005).

Aún así, la palabra “maltrato” es la más indicada para referirse a todas las situaciones que en el marco anglófono denominan bullying, aunque también sabemos que pueden ser utilizados otros términos en función del tipo de agresión que aparezca: física, verbal o social y dentro de ésta si la agresión es directa o indirecta (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).

A lo largo de este trabajo, nos referiremos al bullying como “**maltrato**” (entiéndase de esta manera, que cada vez que se lea “maltrato” será sinónimo de “bullying”), a las personas que lo sufren como “**víctimas**” y a los que lo provocan como “**acosadores**”, **siempre en el contexto del maltrato entre iguales o maltrato escolar.**

#### 3.1 Definiciones

Definir el término bullying puede ser más difícil de lo que parece, principalmente porque cada persona tiene un concepto diferente de esta palabra, muchas de las veces equivocado; por ejemplo, Tattum y Tattum (1992) propusieron la siguiente definición: “Bullying es el deseo, consciente y voluntario, de lastimar a otro y ponerlo bajo estrés” (citado en Rigby, 2002 ).

Es una definición poco apropiada, ya que de acuerdo con ésta, no necesitas hacer nada para convertirte en un acosador, el simple deseo de hacer daño a alguien te convierte en uno.

Según el concepto anterior, los acosadores tienen malos pensamientos, son malas personas, son demonios, ellos saben lo que están haciendo, escogen el mal camino. Si esto fuera cierto, la solución al acoso escolar sería detener a todos los que tengan malos pensamientos (Rigby, 2002).

En realidad, lo que internacionalmente se conoce como bullying son conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y localizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos, exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etcétera, con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal (Avilés, 1999).

“Bullying” es una forma agresiva de comportamiento que usualmente es deliberada y hace daño; es persistente, algunas veces dura semanas, meses, incluso años y es difícil para las víctimas defenderse por sí mismas (Sharp, 1994).

Olweus escribió: “Un estudiante es acosado o victimizado cuando él o ella está expuesto, durante cierto tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (2001, citado en Stassen, 2007).

Aunque las definiciones pueden ser tantas como especialistas en este tema, hay tres elementos importantes: **repetición, daño y desigualdad de fuerza**. Estas tres características están aceptadas por los científicos de todo el mundo (Rigby, 2002).

La definición de la investigación excluye cuidadosamente las peleas juguetonas, ataques aislados, o bromas entre amigos, pero incluye ataques indirectos, especialmente maltrato social o relacional. No todos los tipos de agresión son maltrato, pero el maltrato siempre es una forma de agresión (Stassen, 2007).

## **3.2 Tipos de maltrato.**

El maltrato toma diferentes formas; puede ser físico, verbal o relacional. Como veremos cada una es diferente, sin embargo, un mismo acosador puede ejercer los tres tipos, e incluso hacerlos a la misma víctima (Rigby, 2002).

### **3.2.1 Maltrato físico**

Golpear, patear, quitar o dañar pertenencias.

Es el más obvio y es reconocido tanto por adultos como por los niños, por ejemplo, los niños de ocho años son capaces de distinguir entre actitudes agresivas y no agresivas, aunque no puedan identificar claramente el tipo de agresión (Smith, Cowie, Olafsson y Liefogle, 2002).

Generalmente, los estudiantes jóvenes reportan altas tasas de victimización, y ésta disminuye con la edad, por ejemplo, en un estudio hecho en Israel, el 44.2% de los estudiantes de primaria, el 27.8% de los estudiantes de secundaria, y el 15.1% de los estudiantes de Bachillerato reportan haber sido golpeados o pateados por un estudiante que quería lastimarlos (Zeira, 2003).

Una forma relacionada es el maltrato conductual, en el que se hace algo significativo, como robar el bocadillo, hacer un garabato en la tarea, etcétera. Éste tipo de maltrato puede ser muy dañino.

El testimonio de un niño acosador, recogido por Navarro (2007) para la revista XL Semanal no nos deja indiferentes, él dice: “a ese chaval, Raúl, siempre le estaba pegando, pero no sé por qué lo hacía. No es que fuera mala persona, pero tú lo ves y te da una rabia interior que te dan ganas de pegarle... Era el típico chaval al que coges manía. Normalito, `pringao`, no jugaba al fútbol, con el pelo largo... Cuando me ponía



nervioso, le pegaba”.

### 3.2.2 Maltrato verbal

Constantes observaciones o apodos despectivos.

Es más común que el maltrato físico, especialmente en niños maduros. Un ejemplo es el resultado de la investigación de Tapper y Boulton (2005), quienes equiparon con micrófonos y cámaras de vídeo a un grupo de niños británicos de 7 a 11 años, vigilando todos sus movimientos. Observaron un total de 125 casos de maltrato físico, 278 de maltrato verbal directo (más del doble con respecto al físico), y 137 de maltrato relacional directo.

### 3.2.3 Maltrato relacional

Muchos casos de maltrato son llamados maltrato relacional (Crick y Grotpeter, 1995), porque rompe las relaciones sociales entre las víctimas y sus pares. Aunque desde preescolar (especialmente en las niñas) se puede presentar este tipo de maltrato (Crick *et al.*, 2006), esta forma de maltrato se hace más frecuente y dañino durante la pubertad, porque es cuando los niños adquieren habilidades sociales y la aprobación de sus pares es importante (Xie, Swift, Cairns, y Cairns, 2002).

El maltrato relacional ocurre cuando los niños ignoran deliberadamente a un compañero que intenta conversar o unirse al juego, o si ellos se mueven cuando la víctima se acerca, o cuando ellos repiten chismes humillantes. El maltrato relacional es también llamado maltrato social, aunque cualquier forma de maltrato puede ser llamado social. Los niños muchas veces desaprueban los ataques físicos pero utilizan otras formas de maltrato social (Stassen, 2007).

El maltrato también ocurre electrónicamente, el llamado “cyberbullying”, es un fenómeno nuevo que cada vez es más común, resulta del avance de las nuevas tecnologías de comunicación, incluyendo el Internet y teléfonos móviles (Li, 2006, 2007). Willard (2004) explica que el maltrato cibernético puede tomar diferentes formas, y lo clasifica de la siguiente manera:

- Ardiente. Peleas en línea usando mensajes electrónicos con enojo y lenguaje vulgar. *José y Alex intercambian insultos en un Chat. José amenaza a Alex diciéndole que cuide su espalda al día siguiente en la escuela.*
- Hostigamiento. Enviando repetidamente mensajes insultantes. *Sara reporta al director que una compañera fue agredida, cuando ésta llega a su casa ha recibido 35 mensajes vejatorios anónimos en su correo electrónico. Los mensajes ofensivos continuán llegando.*
- Denigración. Enviando chismes o rumores sobre una persona para dañar su reputación o sus relaciones amistosas. *Algunos niños crean una página web llamada “Nosotros Odiamos a José”. Ahí se publican chistes, dibujos, chismes y rumores que desprestigian a José.*

- Usurpación. Haciéndose pasar por alguien y enviando material para dañar o poner en peligro a esa persona, o bien, para dañar su reputación. *Laura observa de cerca cuando Emma revisa su correo y ve su contraseña; después Laura abre el correo electrónico de Emma y envía un correo ofensivo a Javi, el novio de Emma.*
- Indiscreción. Compartiendo secretos de alguien, información embarazosa o fotos en línea. *Luis, un estudiante de bachillerato con obesidad, se cambiaba después de la clase de Educación Física, Carlos le toma una foto con su teléfono móvil. En segundos, la foto está en todos los teléfonos móviles de la escuela.*
- Engaño. Hablando con alguien que revela sus secretos o información embarazosa, y después la comparte en línea. *Katya envía un correo a Jessica tratando de ser su amiga preguntándole muchas cosas. Jessica responde compartiendo información muy personal. Katya reenvía el mensaje a mucha gente con un solo comentario, “Jessica es una perdedora”.*
- Exclusión. Excluyendo intencional y cruelmente a alguno de un grupo en línea. *María trata de encajar en un grupo de niñas de su escuela. La líder de este grupo decide que no debe de integrarse y todas las demás niñas la bloquean de su lista de contactos.*
- Acoso cibernético. Ejerciendo repetidamente, una intensa intimidación y denigración, que incluye amenazas y provoca un importante miedo. *Cuando Ana rompió con Miguel, éste le envió mensajes ofensivos y amenazantes. Esparció rumores sobre ella a sus amigos y distribuyó por Internet y por teléfonos móviles, una foto sexualmente sugestiva que ella le había dado a él, en un debate sobre sexualidad.*

Un caso verídico sobre maltrato cibernético es el de David Knight, durante años fue acosado física y verbalmente, pero lo peor fue cuando alguien hizo una página web para burlarse de él. David dijo: “En lugar de que sólo algunas personas, digamos 30 en una cafetería, escuchen todos los insultos que te gritan, estando colgado (en Internet) lo pueden ver 6 billones de personas” (Canadian Broadcasting Company, March 2005). David, decidió dejar la escuela y terminar el último año estudiando en casa.

El maltrato cibernético es similar a cualquier otro tipo de maltrato con una importante diferencia: la tecnología separa acosador y víctima, y esto permite que niños débiles y temerosos lo hagan, algunas veces como venganza, pero siempre de manera indirecta (Stassen, 2007).

### 3.3 Modos de atacar

Otra forma de clasificar el maltrato es diferenciando la forma de atacar en directa o indirecta. En un ataque directo la víctima ve al acosador, en un ataque indirecto la víctima es dañada pero no sabe quién es el culpable. Por ejemplo, si nadie se sienta cerca de un niño en particular en la cafetería de la escuela, todos sus compañeros son acosadores, entonces la víctima no puede confrontar al cabecilla. Éste sería maltrato

relacional e indirecto. Si un niño le dice a otro, que un tercer niño huele mal, sería un maltrato verbal e indirecto (Stassen, 2007).

Un censo realizado en Estados Unidos encontró que 1 de cada 5 jóvenes que usan Internet regularmente ha estado involucrado en un acoso en línea. La mayoría de los acosadores conocen a sus víctimas (84%). En contraste, de los jóvenes acosados por Internet sólo el 31% conoce a sus acosadores en persona (Ybarra y Mitchell, 2004).

Un caso lamentable de maltrato en España, ocurrió hace unos meses, y los telespectadores pudieron presenciar cómo la víctima era golpeada gracias a un vídeo casero que emitieron todos los informativos. En la grabación se veía a dos alumnos de diez años asestándole 21 golpes con un estuche, mientras una niña gritaba: “¡Atácalo!”. Lo llamaban Cara de Tomate, y alguien decidió sacar la cámara mientras otro lo ridiculizaba con movimientos femeninos (Navarro, 2007). En una entrevista para la revista XL Semanal, la madre del chico dijo: “Lo peor es la cara de pánico que tiene mi hijo mientras le pegan. La gente no lo ha visto, pero tiene los ojos llenos de terror. No por los golpes, que no eran tan fuertes, sino por la situación de acoso. Más tarde, esas imágenes corrieron por el recreo y todos los niños se rieron de él. Para mi hijo, eso fue lo peor”.

Con lo que hemos aprendido hasta ahora podemos identificar, en el caso anterior, que la víctima sufría varios tipos de maltrato, físico, verbal directo y relacional indirecto al difundirse el vídeo en la escuela.

### 3.4 Diferencias entre género y edad

La primera ola de investigaciones reportaban que el maltrato disminuía constantemente con la edad, y que más chicos eran acosadores y víctimas que las chicas (Stassen, 2007). Investigaciones posteriores confirman que el maltrato físico disminuye con la edad (Brame, Nagin, y Tremblay, 2001) pero que otras formas de maltrato aumentan, con un considerable impacto entre las edades de 11 y 15 años, cuando los niños experimentan la pubertad y cambian de escuelas (Eslea y Rees, 2001; Pellegrini y Long, 2002).

TABLA 1. Distribución de niños por género y edad en diferentes estatus de acosador-víctima (Modificado de Kristensen y Smith, 2003).

	No involucrado		Acosador		Víctima		Acosador/víctima		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Niños, 4-7 años	45	58.4	6	7.8	12	15.6	14	18.2	77
Niñas, 4-7 años	47	61.8	5	6.6	19	25.0	5	6.6	76
Niños, 7-9 años	46	70.8	6	9.2	7	10.8	6	9.2	65
Niñas, 7-9 años	63	72.4	8	9.2	12	13.8	4	4.6	87
Niños	91	64.1	12	8.5	19	13.4	20	14.1	142
Niñas	110	67.5	13	8.0	31	19.0	9	5.5	163
De 4-7 años	92	60.1	11	7.2	31	20.3	19	12.4	153
De 7-9 años	109	71.7	14	9.2	19	12.5	10	6.6	152
Total	201	65.9	25	8.2	50	16.4	29	9.5	305

En la tabla 1 se muestra la distribución de niños y niñas de seis y siete años, como no involucrados, acosadores, víctimas, y acosadores/víctimas, encontrados por Kristensen y Smith (2003) en un total de 305 niños de 26 clases en 4 diferentes escuelas en la ciudad Randers, en Dinamarca (que tiene una población de aproximadamente 60.000

habitantes). En este estudio demostraron que la mayoría de los niños no están involucrados en maltrato (65.9%), aunque existe un considerable número de víctimas (16.4%) y un pequeño número de acosadores/víctima (9.5%) y acosadores (8.2%).

Otro estudio relacionado es el realizado por Juvonen, Graham y Schuster (2003), en el que además analizaron el origen racial/étnico de los estudiantes. La muestra total de este estudio fue de 1985 estudiantes de 11 diferentes escuelas de Los Ángeles, Estados Unidos. Clasificaron a los estudiantes en acosadores (7%), acosadores/víctimas (6%), víctimas (9%), dudosos (22%), o no involucrados (56%). Los niños fueron clasificados como acosadores el doble que las niñas (10% vs. 5%), tres veces más clasificados como acosadores/víctimas (10% vs. 3%), y casi dos veces más clasificados como víctimas (12% vs. 7%; tabla 2)

Cuando hablamos de discrepancias de género, normalmente domina el modelo de diferencias, que argumenta que hombres y mujeres son ampliamente desiguales psicológicamente. Hyde (2005) hace un avance sobre la hipótesis de las similitudes de género, que sostiene que hombres y mujeres son similares en la mayoría, pero no en todas, las variables psicológicas. En este mismo estudio, Hyde asegura que la exageración de las diferencias de género han ocasionado importantes costos en los ámbitos laborales y de relaciones.

Mucha de la información que se conoce sobre el maltrato femenino, proviene de libros, publicaciones y nuevas noticias sobre el “descubrimiento de la agresión femenina”; es cierto que algunas mujeres son acosadoras, especialmente maltrato relacional, pero esto no es nuevo para los académicos (Tavris, 2002).

TABLA 2. Porcentaje de estudiantes identificados como acosadores, acosadores/víctimas, víctimas, dudosos y no involucrados (Modificado de Juvonen, Graham y Schuster, 2003).

	Acosador (%)	Acosador/Víctima (%)	Víctima (%)	Dudoso (%)	No involucrado (%)
Total (n = 1985)	7	6	9	22	56
Género					
Niño (n = 904)	10	10	12	24	44
Niña (n = 1081)	5	3	7	19	66
Raza/etnia					
Latino (n = 910)	6	5	7	21	61
Negro (n = 511)	11	10	10	23	46
Asiático (n = 212)	3	5	10	20	62
Blanco (n = 188)	6	6	12	21	55
Otro (n = 164)	10	4	13	22	51

La mayoría de las investigaciones siguen encontrando que los niños acosan más que las niñas, y que ambos sexos son más crueles con los de su mismo sexo que con aquellos del sexo opuesto (Ladd, 2005, citado en Stassen, 2007).

Cuando el maltrato en la niñez, cruza la barrera del género, los niños acosan más a las niñas que viceversa (aunque esto puede cambiar en los adultos) (Moffitt, Caspi, Rutter, y Silva, 2001).

Aunque las diferencias entre género suelen ser más intrigantes, las similitudes son más importantes para el entendimiento científico del maltrato (Hyde, 2005).

### **3.5 Definición de acosador, víctima y observadores**

Es común que los niños llamen a otro niño gordo, enano o flaco; ellos critican el pelo, zapatos o cualquier cosa de los compañeros de su curso o de sus amigos. Estas acciones podrían ser maltrato, pero un solo acto no define a un acosador. Para ser maltrato, las acciones vejatorias son repetitivas y la víctima es indefensa (Stassen, 2007).

La mayoría de los acosadores sienten poder, no inseguridad. Su única vulnerabilidad evidente es que están menos unidos a sus maestros y escuelas que los demás niños, una generalidad encontrada en Japón donde los académicos la han estimado también en Europa y América del Norte (Schwartz et al., 2002). El distanciamiento de los maestros no hace impopulares a los niños, especialmente en secundaria.

Es más, aunque los niños agresivos son rechazados, en la adolescencia temprana los acosadores pueden ser respetados, temidos e incluso agradan (Cillessen y Mayeux, 2004). Ellos disfrutan de un estatus social alto (Juvonen, Graham y Schuster, 2003) con amigos que los animan, observadores que disfrutan las peleas, compañeros que se ríen de sus comentarios, pares que pasan un rumor.

¿Quién es una víctima? Alguien indefenso que repetidamente sufre, no alguien que es herido ocasionalmente. Casi todos los niños son lastimados en alguna ocasión, ya sea porque un compañero lo pateó, molestó con un apodo, o entristeció por un desaire. La mayoría no les dan importancia a los insultos o los intercambian (respondiendo, por ejemplo, “tu madre”), o bien, los defiende algún amigo. Pero si un niño es más ansioso, hostil, inexperto o sensible de lo normal, puede provocar la repetición, después el rechazo, y finalmente la victimización (Stassen, 2007).

Algunos estudios han demostrado que podemos encontrar dos tipos de víctimas (ej., Unnever, 2005). La mayoría son víctimas pasivas, débiles, indefensas, sumisas. Tienen pocos amigos, muestran su dolor (reforzando el acoso), se culpan a sí mismos. Sienten cercanos a sus padres y maestros pero creen que nadie puede ayudarlos (Stassen, 2007).

El segundo tipo son los acosadores/víctima (también llamados víctimas agresivas o víctimas provocativas) porque ellos atacan a otros niños así como ellos son atacados. Son revoltosos e impulsivos, con pocas habilidades sociales y para solucionar problemas. Sus padres los castigan, a los maestros les desagradan y sus compañeros no quieren jugar con ellos. Insultan y retan a los acosadores (inefectivamente) animando a sus acosadores y a otros niños a continuar con el maltrato (Mahady, Wilton, Craig y Pepler, 2000; Salmivalli y Nieminen, 2002).

Acosador, acosador/víctima y víctima pasiva, difieren particularmente en agresión (Camodeca y Goossens, 2005). Las víctimas pasivas vuelven su enojo internamente, desarrollando problemas internos (Prinstein, Cheah y Guyer, 2005, citado en Stassen, 2007). Los acosadores expresan su agresión, proactiva o reactivamente (Salmivalli y Nieminen, 2002). En este aspecto se pone una distinción crucial entre acosador y acosador/víctima.

Proactivamente se refiere a controlar una situación provocando “algo”, en lugar de esperar a que suceda para responder. En éste caso se refiere a los niños que atacan antes que los agreden a ellos. La agresión proactiva es calculada, precede a la provocación.

Los acosadores se especializan en la agresión proactiva para exhibir dominancia, para reforzar su poder, para ganar admiración.

La agresión reactiva es una respuesta impulsiva a un ataque real o imaginario. Este tipo de reacción es típica de acosadores/víctima, quienes muchas veces reaccionan a ofensas inocentes, accidentales o ambiguas. A diferencia de los acosadores sociales, que cuando maduran cambian a una agresión menos directa y menos física, los acosadores/víctima están continuamente con la agresión física, como acosador y como víctima, durante toda su niñez (Unnever, 2005).

Algunos animadores de los acosadores, como amigos o asistentes, admiran las agresiones y les disgusta la escuela. Ellos forman un círculo alrededor de una pelea; se rien de los insultos; boicotean la fiesta de la víctima. Este grupo se hace más numeroso conforme crecen los niños. Algunos niños son defensores, y tratan de defender a la víctima. Entre los niños jóvenes (de 4 a 6 años), los defensores son bien aceptados (Ortega y Monks, 2005).

Al final de la niñez, los defensores son casi siempre inefectivos, por ejemplo, en secundaria son muy pocos los defensores, la mayoría son sólo testigos, no están de parte del acosador ni de la víctima (Menesini et al., 1997; Pellegrini y Long, 2004). Una buena estrategia de intervención anti maltrato sería convertir a los testigos en defensores efectivos.

En cualquier caso, los observadores son parte de un proceso grupal donde el acosador, partidarios, ayudantes del acosador, víctima, y defensores de la víctima, toman parte (Menesini, Melan y Pignatti, 2000).

Si reconocemos que el maltrato es un evento social, se destaca entonces la importancia de la amistad. Desde los primeros años en preescolar, el hacerse bromas mutuamente, luchar, amenazar, disculpar, empujar, abrazar, reír, etcétera, instruye a los niños sobre sí mismos y sobre sus pares, ayudándoles a evitar el maltrato o victimización, incluso si su vida familiar los pone en riesgo (Hay, Payne y Chadwick, 2004; Salmivalli e Issacs, 2005).

Algunas investigaciones confirman el valor de la amistad. Un estudio de 208 víctimas, de edades de 13 a 16 años, encontró que el 72% dejaron de ser víctimas dos años después. Según estos niños, la principal razón de esto es que encontraron mejores amigos (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004).

Los amigos no sólo protegen a las víctimas, también pueden ayudar motivando a los acosadores para que cambien su actitud, reduciendo su confianza en la dominación, el poder y la provocación (Bollmer, Milich, Harris y Maras, 2005).

## **4 ¿Qué tan frecuente es el maltrato?**

Cientos de científicos han entrevistado a miles de niños en docenas de países, y han encontrado que prácticamente todos los niños han tenido alguna experiencia como acosador, víctima u observador (Stassen, 2007).

Estas investigaciones han desmentido la idea de que el maltrato es poco común; además, algunos trabajos como el de Dake, Price, Telljohann y Funk (2003), sugieren que es necesaria una formación continua y profesional para que los maestros mejoren sus conocimientos sobre actividades efectivas para prevenir el maltrato.

En la tabla 3 se muestran los resultados de algunos estudios importantes (con un gran número de muestra, es decir, un gran número de estudiantes entrevistados), en los que se puede observar, por ejemplo, que el porcentaje de víctimas varía desde un 9 a un 32%. En esta tabla no hay ninguna referencia de España, sin embargo, ésta se encuentra en ese mismo rango, ya que el 24% de los alumnos entre 2º de Primaria y 2º de Bachiller se consideran víctimas (Piñate y Oñuel, 2005). No obstante, estudios a menor escala, como el realizado por Dulmus, Theriot, Sowers y Blackburn (2004) en tres escuelas rurales de Estados Unidos, encontraron una mayor frecuencia, ya que el 82% de los niños reportaron victimización. Aunque esto nos da una idea de que el maltrato es más común de lo que pensamos, también nos da una visión de lo variable y complicado que resulta establecer valores de frecuencia.

TABLA 3. Algunos de estudios de frecuencia con un gran número de muestra (modificado de Stassen, 2007).

Fuente	País	Número de muestra	Edad/ Grado	Frecuencia	Acosador (%)	Víctima (%)
Olweus (1993)	Noruega	130,000	2-6 grado	Antes y ahora	8	12
Whitney y Smith (1993)	Inglaterra	2623	8-11 años	Una vez a la semana o más	4	10
Fonzi <i>et al.</i> (1999)	Italia	1018	Primaria	Una vez a la semana o más	11	18
Rigby and Slee (1999)	Australia	25,399	8-13 años	Una vez a la semana o más	7	25
Morita <i>et al.</i> (1999)	Japón	9429	14-18 años	Dos veces o más el periodo pasado	3	14
Borg (1999)	Malta	6282	Todos los grados	Una vez a la semana o más	17	14
Nansel <i>et al.</i> (2001)	Estados Unidos	15,686	9-14 años	Una vez a la semana o más	27	32
Craig and Pepler (2003)	Canadá	c.7000	6-10 grado	Dos o más la semana pasada	8	9
Alikasifoglu <i>et al.</i> (2002)	Turquía	4153	6-10 grado	Durante el periodo pasado	9	18
Hanewinkel (2004)	Alemania	6433	9-11 grado	Una vez a la semana o más	19	30
Pereira <i>et al.</i> (2004)	Portugal	4092	5-8 grado	Al menos tres veces éste periodo	9	10
Fekkes <i>et al.</i> (2005)	Holanda	2766	5-6 grado	Semanalmente o más.	16	20

Estos estudios no son comparables entre países, ya que se han realizado con diferentes metodologías.

Por esta razón, hablar de un mayor progreso mundial en las investigaciones sobre maltrato, puede ser una exageración, ya que un análisis a gran escala, que combine y compare la frecuencia de un lugar a otro todavía no es posible. Diferencias de edad, sexo, raza u origen étnico y clase social entre los estudiantes; diferencias en el tamaño de las escuelas y de las aulas; en las políticas y prácticas escolares; en la fuente de los datos y metodologías; en los análisis estadísticos utilizados; en problemática e historia de cada país; e incluso en el mes y circunstancias de la colecta de datos; hace que sea imposible encontrar un nivel de maltrato universal (Stassen, 2007).

Aunque como hemos mencionado, las comparaciones entre países no son posibles, sí se pueden analizar otros aspectos exclusivos de un país con respecto a otro. Por ejemplo, en Portugal, la tasa de maltrato es alta. La cultura e historia de Portugal podría favorecer la formación de acosadores, pero lo consideran un pormenor de las políticas de educación. En este país, muchos niños repiten el sexto grado a menos que pasen un

riguroso examen. Como consecuencia, al menos el 10% de todos los estudiantes de 6° grado (generalmente varones) son retenidos dos o más años, y estos niños mayores y más grandes que sus compañeros, son más susceptibles a ser acosadores que el resto de su clase (Pereira, Mendonca, Neto, Valente y Smith, 2004).

Además, Pereira *et al.* (2004) encontraron que tanto víctimas como acosadores, eran más frecuentes en los alumnos de clases sociales bajas, por lo que es necesario poner especial atención en las escuelas con una alta concentración de éstos, mejorando las actuaciones en los recreos o creando grupos para que los niños se involucren en actividades interesantes. Sin más datos y más análisis, ningún científico podrá concluir que la cultura portuguesa promueva el maltrato.

Cada estudio exhaustivo reporta grandes variaciones en frecuencia y tipo de maltrato entre países, entre regiones dentro de un país y entre escuelas dentro de una región (Stassen, 2007). Un ejemplo, en la región de Flandes de Bélgica, el doble de los jóvenes de 15 años dicen que son acosadores con respecto a los que dicen que son víctimas, diferente a la región franco parlante del mismo país, en donde son más los jóvenes de la misma edad que dicen ser víctimas con respecto a los que dicen ser acosadores (Craig y Harel, 2004).

En Japón, el maltrato (llamado “ijime”) relacional es más común que el maltrato físico (Ando *et al.*, 2005; citado en Stassen, 2007). En cambio, en Italia el maltrato físico suele ser más común que en otros países (Baldry y Farrington, 1999).

Aunque la cultura puede producir importantes variaciones, otra fuente de variación es el idioma. Por esto es importante conocer el uso de la palabra “bullying” y de términos similares en varios idiomas, para intentar entender las similitudes y diferencias de este fenómeno a través de diferentes países, ya que en cualquier cultura, la correcta definición del problema es importante para la estadística exacta sobre la incidencia de maltrato entre países (Smith, Cowie, Olafsson y Liefogle, 2002). Por ejemplo, en Italia le preguntaron a los niños sobre las palabras “prepotenze” o “violenze” (Menesini y Modiano, 2001), términos que relacionaron con violencia física.

Stassen (2007) afirma que el idioma y falta de una definición operacional común son complicaciones que dificultan las comparaciones de un lugar a otro; además, la triada que mencionamos al inicio, daño, repetición y desigualdad, es generalmente aceptada pero no es específica. Por ejemplo, ¿Con qué frecuencia o período de tiempo, debe repetirse un incidente para cruzar la línea de un ataque ocasional y un verdadero caso de maltrato? Olweus originalmente utilizaba términos como “antes y ahora”; recientemente han reemplazado esta frase por otra más precisa como “2 ó 3 veces el mes pasado” o “una vez a la semana o más”, evitando de esta manera que cada niño interprete de una manera diferente la misma frase (Solberg y Olweus, 2003, ver tabla 4).

Sin embargo, las definiciones y preguntas siguen variando de un estudio a otro; por ejemplo, en el 2005 sólo se publicaron dos estudios en la revista “Developmental Psychology” que es una revista importante publicada por la Asociación de Psicología Americana (American Psychological Association) (Stassen, 2007). Una de estas publicaciones es la de Veenstra *et al.* (2005), estos investigadores hicieron preguntas a niños sobre maltrato como ¿Eres un acosador? ¿Por quién eres acosado? Y en ningún momento definen el término.



TABLA 4. Frecuencia de todas las categorías de víctimas y acosadores, porcentajes de total, niñas y niños (modificado de Solberg y Olweus, 2003).

	<i>n</i>	No involucrados	Solo una o dos veces	2 ó 3 veces al mes	Alrededor de 1 vez a la semana	Varias veces a la semana
<b>Víctimas</b>						
Total	5015	68.2	21.7	4.3	3.0	2.8
Niñas	2482	70.5	20.5	3.7	2.9	2.5
Niños	2533	66.0	22.9	4.9	3.1	3.1
<b>Acosadores</b>						
Total	5035	66.1	27.4	4.0	1.5	1.0
Niñas	2497	75.2	21.5	2.0	0.8	0.5
Niños	2538	57.2	33.2	6.0	2.2	1.4

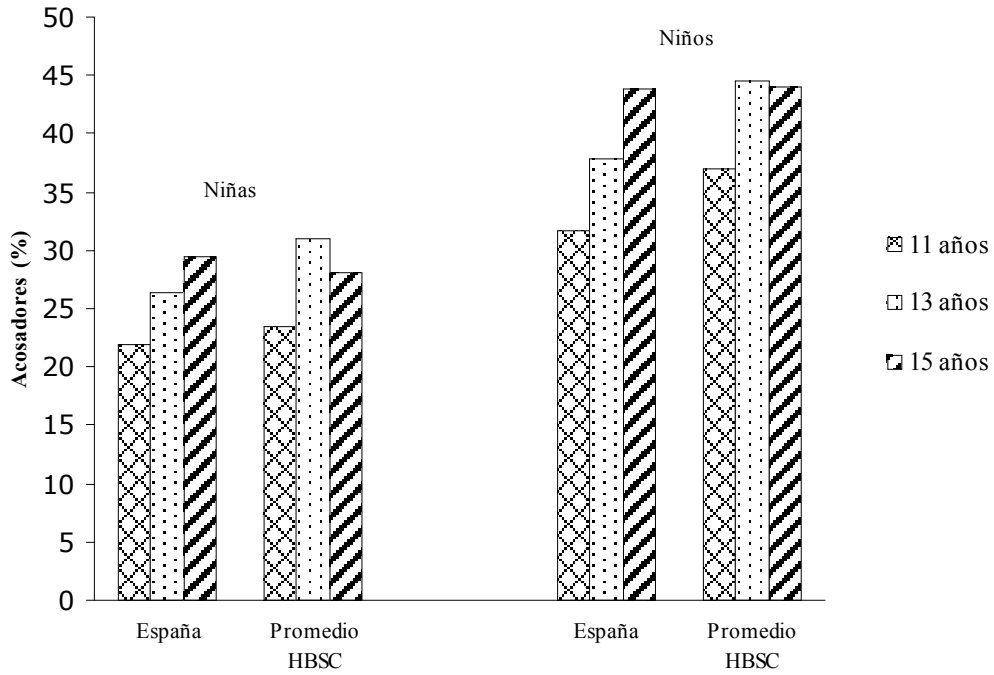
Investigadores están tratando de superar estas diferencias de idiomas y de definición. En el trabajo de las Naciones Unidas titulado la salud de los jóvenes en contexto (Young People's Health in Context) (Currie *et al.*, 2004), definieron maltrato antes de hacer preguntas. La definición fue cuidadosamente precisada y traducida al idioma del país, utilizando palabras que ayudaran a los niños a entender el concepto sin el idioma. Lo que los estudiantes leían antes de contestar la pregunta era:

“Nosotros decimos que un estudiante está siendo maltratado cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, le dice o hace cosas desagradables. También cuando se ríen de un estudiante de una forma que no le gusta, o cuando lo dejan deliberadamente fuera de actividades. Pero no es maltrato cuando dos estudiantes que tienen más o menos la misma fuerza se pelean, ni tampoco cuando las bromas son hechas de manera amistosa” (Craig y Harel, 2004).

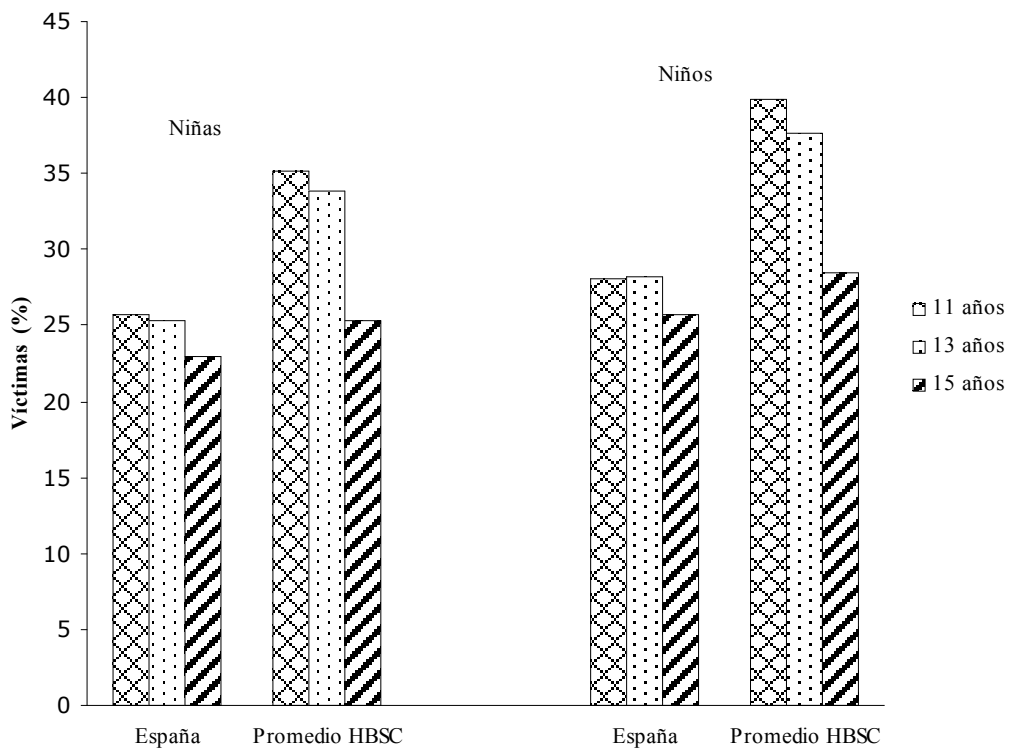
Después de leer esto, los niños contestaban dos preguntas sobre el mes anterior al de la encuesta, con cinco opciones para contestar, que iban desde “nunca” hasta varias veces a la semana”. Las preguntas realizadas fueron: ¿Con qué frecuencia has sido acosado? ¿Con qué frecuencia participas en el acoso a otro estudiante?

España está apenas por debajo del promedio, en los porcentajes de acosadores y víctimas en ambos géneros, según el mencionado trabajo de las Naciones Unidas (ver gráficas 1 y 2).

Aunque como hemos explicado, las comparaciones entre países no es exacta, sin embargo, este estudio confirma la alta frecuencia y amplia variación encontrada en otras investigaciones. Casi la tercera parte de los niños dicen ser acosadores, víctimas o ambas, “dos o tres veces o más en los meses pasados”.



Gráfica 1. Niños en España de 11, 13 y 15 años que han acosado a alguien al menos una vez durante los dos meses anteriores, según el trabajo Young People's Health in Context (HBSC) (modificado de Craig y Harel, 2004).



Gráfica 2. Niños en España de 11, 13 y 15 años que han sido acosados al menos una vez durante los dos meses anteriores, según el trabajo Young People's Health in Context (HBSC) (modificado de Craig y Harel, 2004).

## 5 ¿Cómo se obtienen los datos?

Éste es otro problema importante. Principalmente se utilizan dos formas de coleccionar información, en una de ellas se les entrega a los estudiantes un cuestionario para que contesten sobre ellos mismos, llamadas autoevaluaciones. La otra forma, es entregar un cuestionario a los alumnos, pero no para que contesten sobre sí mismos, sino para que lo hagan de los demás, llamados nominación de pares o nominación de compañeros.

La mayoría de los estudios (dos terceras partes en el 2005) confían en autoevaluaciones anónimas para identificar acosadores y víctimas (Stassen, 2007). Un problema en este tipo de evaluaciones, es que algunos acosadores no lo admiten, o incluso, no se dan cuenta de que sus acciones son dañinas, quizás porque ellos interpretan algunos enfrentamientos accidentales como hostiles (Castro, Veerman, Koops, Bosch y Monshouwer, 2002). Además, pueden mentir y así sobreestimar los resultados si ellos exageran sus agresiones, o bien, subestimarlos si creen que pueden ser culpados. Un estudio encontró que, comparado con las autoevaluaciones, en las encuestas tipo nominación de compañeros, aparecen más niños como acosadores (Cole, Cornell y Sheras, 2006).

Las víctimas también malinterpretan o estiman mal, quizás para justificar o negar su situación. Otro estudio encontró que, a los niños no les gusta decir que son víctimas, pero el número de víctimas reportado por pares y maestros es similar (Salmivalli, 2002). Algunos investigadores han encontrado que ambos, acosadores y víctimas, están mal informados, por lo que ni unos ni otros pueden percibir correctamente su situación (Camodeca y Goossens, 2005).

Como una alternativa a las autoevaluaciones, algunos investigadores preguntan a los estudiantes para identificar acosadores o víctimas, frecuentemente con preguntas específicas, por ejemplo: ¿quién es el que realmente le pone sobrenombre a los niños?. Los estudiantes acceden con facilidad; sin embargo, el análisis de esta metodología de nominaciones entre pares es complejo (Juvonen *et al.*, 2003).

Las nominaciones entre pares no son necesariamente superiores que las autoevaluaciones (Solberg y Olweus, 2003).

Los maestros identifican algunas víctimas que no se identifican ellas mismas (Cullerton-Sen y Crick, 2005), pero el acoso escolar frecuentemente ocurre fuera de las aulas, en los baños, comedores o patios de recreo.

Otro problema puede ser el código de los niños, que prohíbe ser un cotilla, un espía o un traidor, lo que evita que los padres se enteren. Probablemente por esta razón, los padres reportan el doble de acoso en niños pequeños (de 2 a 6 años) que en niños más grandes (de 13 a 17 años), esta diferencia de edad no se encuentra ni en las nominaciones de pares ni en las autoevaluaciones (Nordhagen, Neisen, Stigum y Kohler, 2005).

Los investigadores han calculado la frecuencia en secreto, como en el estudio antes mencionado de Tapper y Boulton (2005) en el que equiparon a niños con cámaras y micrófonos ocultos, éstos descubrieron que los incidentes clasificados como acoso directo ocurría poco más de 7 veces por hora, una frecuencia increíblemente alta, especialmente cuando muchos de los niños que no eran considerados acosadores,

estaban involucrados. Otro estudio grabó en vídeo a los niños en el patio de recreo de la escuela y otra vez encontró tasas mucho más altas que las encontradas en las autoevaluaciones, en donde los niños acosaban cerca de 5 veces por hora y las niñas alrededor de 3 veces (Pepler *et al.*, 1998). Estos estudios demuestran que algo sucede, quizás los adultos al revisar las autoevaluaciones son mucho más tolerantes hacia algunas actitudes de acoso, o bien, que con métodos como éste, se pueden observar actitudes de acoso que los niños por sí mismos no reportan.

Otra forma de medir la victimización es a través de documentos públicos, como ausencias escolares, denuncias de maltrato, lesiones tratadas en los hospitales, registros policiales de crímenes y muertes prematuras. Éstas se incrementan con la victimización, pero sólo reflejan problemas severos, además de que algunas ausencias escolares, denuncias de maltrato, etcétera, no están relacionadas con el acoso escolar, una vez más, la medición es imprecisa (Stassen, 2007).

Esto ilustra otro problema, cuando los resultados son mixtos (como usualmente lo son), ¿qué es más exacto? Ya que la percepción es crucial, un idéntico empujón, insulto o rechazo puede ser insignificante o devastador; acosadores, víctimas, pares y adultos no están de acuerdo. Cada uno brinda sus anhelos, quizás el observador del patio de recreo, deseando que la intervención anti maltrato tenga éxito, menosprecia algunos incidentes, o quizás los acosadores no quieren reconocer que han cambiado (Stassen, 2007).

Volvemos a las autoevaluaciones, que siguen siendo la principal fuente para distinguir acosadores y víctimas. El más devastador aspecto de la victimización es la percepción personal y el umbral del dolor físico que varía de niño a niño (Hawker y Boulton, 2000). Esto puede explicar otro estudio en el que los estudiantes reportaron que compañeros los maltrataron y también si eran o no víctimas. Sólo la mitad de los niños victimizados (según sus experiencias) se consideraban víctimas. Esa mitad tendía a ser más frecuentemente lastimada, aunque las diferencias individuales de su propia percepción eran evidentes (Theriot, Dulmus, Sowers y Johnson, 2005). Resultados similares vienen de estudiantes a los que se les preguntó si ellos se lo habían contado a alguien más. El 71% de los que se lo dijeron a un adulto usualmente habían experimentado acoso escolar durante un largo tiempo (Unnever y Cornell, 2004).

Quizás, el siguiente paso en la investigación de la frecuencia del maltrato, puede ser incluir una pregunta que considere el impacto pretendido por los acosadores y el experimentado por las víctimas (Stassen, 2007).

## **6. ¿Qué factores causan el maltrato?**

Muchos factores, como el genético o la primera reacción, en combinación con el sistema cultural e histórico, causan cada episodio de maltrato (Stassen, 2007).

La baja autoestima, exclusión social y la ansiedad personal, frecuentemente preceden a la victimización, pero el maltrato empeora esos atributos (Dill *et al.*, 2004). ¿Exactamente que es lo que alimenta ese espiral destructivo? Ahora veremos algunas de las posibles causas, entre ellas la apariencia física, el origen étnico, la cultura, la familia y la genética. Todos tienen algún efecto, pero ninguno actúa solo.

## 6.1 Apariencia

¿Podría la apariencia de un niño, provocar que otro le pegue o lo patee? ¿Las víctimas son gordos, chaparros o raros? Sí, pero también hay muchos otros niños victimizados, es más, casi cada niño es raro (orejas salidas, pies muy grandes, pelo mal peinado, pantalones muy grandes, etcétera). La reacción de un niño a las bromas, ya sea riéndose o enojándose, frecuentemente detiene al acosador. Así, la mayoría de los aspectos de la apariencia no causan maltrato, aunque lo acompañan (Stassen, 2007).

## 6.2 Origen étnico y cultural

El maltrato étnico es una preocupación especial en comunidades multi- raciales o en países en los que el número de inmigrantes está en aumento (Smith, 2003, citado en Stassen, 2007).

Los grupos étnicos y sobrenombres racistas son prevalentes, y un estudio realizado en Estados Unidos, encontró que los niños inmigrantes tienen un mayor riesgo de sufrir maltrato (Yu, Huang y Schwalberg, 2003). Sin embargo, el maltrato puede ser más probable dentro de un mismo grupo étnico o racial, que entre diferentes grupos. Un estudio en Inglaterra sobre estudiantes del sur de Asia, encontró que eran más victimizados por otros estudiantes asiáticos que por estudiantes con herencia inglesa (Eslea y Mukhtar, 2000).

En Estados Unidos, una extensa investigación sobre adolescentes víctimas de maltrato, encontró que sólo 1 de cada 12 (8%) piensa que su raza o religión es la causa (Nansel *et al.*, 2001) y un estudio pequeño en Mississippi no encontró diferencias entre negros y blancos (Seals y Young, 2003). Datos contrarios han sido encontrados en varios estudios en este país, que reportan más víctimas y menos acosadores entre niños con descendencia asiática (Juvonen *et al.*, 2003; Mouttapa, Valenta, Gallaher, Rohrbach y Unger, 2004; Zhou, Peverly, Xin, Huang y Wang, 2003). Para estos niños, no se sabe si es el tamaño, lenguaje u origen étnico es la variable clave.

Aunque el maltrato no es solamente un problema de individuos, los autocuestionarios anónimos siguen siendo el pilar principal de las recolecciones de datos, así que nunca se pide a las víctimas que se identifiquen ellos mismos o a sus acosadores, por eso, nadie sabe en qué medida el maltrato es inter o intra racial (Stassen, 2007).

¿Podrían algunas culturas fomentar el maltrato? Grandes variaciones en las tasas de homicidios y penas capitales indican diferencias culturales en las actitudes con respecto a la violencia (Bergeron y Schneider, 2005). Sin embargo, estas diferencias con respecto al maltrato son muy difíciles de cuantificar, por ejemplo, asiáticos y anglosajones en Inglaterra, comparten actitudes con respecto a la agresión (Thanzami y Archer, 2005).

El patrón económico también varía entre países. Un estudio de niños holandeses de once años de edad, no encontró diferencias económicas (Veenstra *et al.*, 2005) pero un estudio en Portugal encontró que estudiantes de escasos recursos son más frecuentemente acosadores y víctimas (Pereira *et al.*, 2004). Así mismo, en Malta, niños de escasos recursos tienen mayores probabilidades de ser acosadores y víctimas, pero la competencia académica parece ser la razón (Borg, 1999). Después de todo, la cultura, el

origen étnico y la situación económica, algunas veces son relevantes, pero no inevitablemente crean acosadores.

### **6.3 Familia**

Muchos investigadores han estudiado el origen familiar de víctimas y acosadores. Existe evidencia clara de que los padres pueden y tienen una influencia importante sobre los niños (Maccoby, 2000). Generalmente, padres duros, desentendidos o rechazadores son más propensos a criar acosadores/víctimas, incapaces de controlar sus impulsos, particularmente si sus madres se sienten enfadadas e impotentes. Los acosadores frecuentemente reportan menos apego a sus padres que el promedio de los niños, al menos de acuerdo con algunas investigaciones. Los niños víctimas, muchas de las veces están inusualmente apegados a sus madres, aunque sus padres pueden estar distantes. Las madres de niñas víctimas, sin embargo, suelen ser más hostiles que sobre protectoras (Stassen, 2007).

Las correlaciones entre padres y niños son bidireccionales. Ya que padres y niños reaccionan unos con otros, las madres pueden ser más duras porque su hijo es agresivo y puede ser protectora porque su hijo es víctima, y viceversa, el niño puede ser agresivo porque su madre es dura o víctima porque su madre es protectora. Otra vez se hacen necesarios estudios a futuro. Intervenciones en el entrenamiento de los padres podría prevenir el maltrato (Baldry y Farrington, 2000).

Estudios han determinado que los hermanos juegan un papel crucial, algunas veces son protectores (Reid, Patterson y Snyder, 2002, citado en Stassen, 2007), pero los niños maltratados por sus hermanos mayores son más propensos a convertirse en acosadores o víctimas (Wolke y Samara, 2004).

Aunque muchos estudios han encontrado las influencias familiares correlativas, y algunos han encontrado causas probables, una perspectiva de desarrollo no considera a la familia como la determinante de comportamientos antisociales o prosociales (Baldry y Farrington, 2000; Dishion y Bullock, 2002; O'Connor, 2002). Muchos estudios de resistencia, por ejemplo, encuentran que algunos niños con familias inadecuadas desarrollan buenas habilidades sociales (Luthar, 2003), quizás el temperamento heredado, la inteligencia, el talento y el sexo puedan ser la explicación.

### **6.4 Genes**

La influencia genética ahora reconocida como dominante, afecta a cada comportamiento. Algunos niños son genéticamente predispuestos a ser inusualmente agresivos, impulsivos o sumisos. ¿Convertirse en acosador o víctima podría ser el resultado? Estudios de la influencia genética en la agresión, han encontrado que algunos aspectos emocionales de ésta son genéticos (por ejemplo la ira o el temperamento) pero la expresión de la agresión (por ej., la delincuencia) está fuertemente influenciada por otros factores (DiLalla, 2003; Raine, 2002).

Una tendencia genética a ser agresivo, combinado con padres coactivos y amigos antisociales, frecuentemente producen un acosador; o ser débil y sumiso por naturaleza

y ser acosado por los hermanos mayores pero protegido por su madre, es probable que se produzca una víctima (Stassen, 2007).

Algunos estudios sugieren que las niñas son acosadoras, tan frecuentemente como los niños, con maltrato relacional e indirecto (que son difíciles de ver a primera vista en las encuestas). Otros estudios sugieren que los niños superan a las niñas en cualquier tipo de maltrato.

En las autoevaluaciones, los niños resultan ser acosadores el doble que las niñas, sin embargo, la proporción es más variable de lo que el género podría predecir (Craig y Harel, 2004). Después de analizar muchas investigaciones, podemos afirmar que las proporciones de niños y niñas acosadores, depende del cómo y cuándo se lleve a cabo la recolección de los datos, además de los aspectos culturales, debido a las complicadas interacciones entre genes y contexto social (DiLalla, 2003; Johnston y Edwards, 2002).

Estas complicadas interacciones están presentes en la investigación de Caspi *et al.* (2002), en la que estudiaron una muestra de niños desde su nacimiento hasta la adultez para determinar por qué algunos niños maltratados al crecer desarrollan comportamientos antisociales, mientras que otros no. Descubrieron que el 37% de éstos, heredaron un gen que provoca una baja producción de MAOA (Oxidasa Monoamina A, que es una enzima que afecta varios neurotransmisores). Los que tenían baja MAOA y malos cuidados físicos y emocionales (12% de la muestra), eran acosadores o acosadores/víctimas, también, frecuentemente se enemistaban con sus padres, pares, maestros y policía. A la edad de 26 años, casi el 60% de estos niños habían sido convictos por actos violentos. En contraste, sólo el 4% de los niños con bajo MAOA pero buenos cuidados paternos fueron arrestados o convictos, una proporción incluso más baja que la de niños con una alta producción de MAOA y malos cuidados (Caspi *et al.*, 2002). Así que es el ambiente en el que se desarrolla el niño, el que determina si el tipo de gen puede ser destructivo o no.

Para encontrar qué causas convierten a un niño en acosador o víctima, es necesario que los investigadores estudien todos estos factores y las relaciones entre sí.

Cuando los niños tienen algún tipo de discapacidad hace que tengan una mayor probabilidad de ser víctimas o acosadores/víctimas. También, la discapacidad, más la escuela, pueden causar el problema. Si un niño está en un programa de inclusión y el maestro no reconoce una especial vulnerabilidad, la victimización es probable (de Monchy *et al.*, 2004; Norwich y Kelly, 2004).

Un estudio encontró que los niños con algún desorden motriz no son víctimas más frecuentes, pero cuando la victimización ocurre, la autoestima del niño era particularmente propensa a ser afectada (Piek, Barrett, Allen, Jones y Louise, 2005).

En resumen, son muchos los factores que causan el maltrato, pero ninguno actúa solo. Tamaño, comportamiento, cultura, familia y genes ponen en riesgo al niño, pero el riesgo no significa que ese niño en particular se convertirá en acosador o víctima. Aunque el origen y los genes siempre tienen algún efecto, el contexto inmediato es crucial (Stassen, 2007).

## 7. ¿Qué consecuencias provoca el maltrato?

Otro problema es determinar las consecuencias. Un acercamiento al desarrollo es muy necesario, ya que llamar a un niño gordo, es más dañino a los 13 años que a los 3 años (Stassen, 2007). Las consecuencias a largo plazo dependen de numerosos factores, no sólo de la etapa de desarrollo, sino también de la cultura, sexo y personalidad. Los estudios de retrospectiva (es decir, en los que se considera el desarrollo anterior) no son imparciales, pero no se sabe con precisión cuánto, en qué dirección y cuándo (Brainard y Reyna, 2005).

Desgraciadamente existe la teoría de que el maltrato podría ser benéfico para las víctimas porque fortalece el carácter, esta es una idea que desafortunadamente suele estar bastante difundida entre estudiantes y maestros. Hoover, Oliver y Hazler (1992, citado en Stassen, 2007) realizaron un estudio en Estados Unidos, la mayoría de los estudiantes de bachiller, eran de clase media, y el 61% pensaba que el maltrato ayudaba a las personas, haciéndolos más fuertes.

Científicos han examinado esta teoría y la han refutado. Aunque de cierta forma la agresión puede proporcionar coherencia social, lazos afectivos, lealtad del grupo, e incluso unión, y aunque algunas actitudes que podrían parecer a los adultos agresión (algunos juegos de contacto) benefician a los niños, el maltrato es siempre perjudicial. Lejos de ser una interacción que les enseñe a negociar, el maltrato es de un solo lado, con ataques repetitivos que tienen consecuencias negativas para las víctimas y probablemente para los acosadores y observadores también (Stassen, 2007).

Al principio, cuando fue descubierto que los humanos son similares a otros animales, algunas personas pensaron que los humanos debían seguir el mismo patrón animal. Una perspectiva de desarrollo revela por qué esta conclusión es falsa. Todos los animales comparten muchos impulsos innatos como agresión, miedo, curiosidad, sexo, etcétera. Por esta razón, los padres enseñan a sus hijos a controlar su agresividad (Hawley, 1999, citado en Stassen, 2007). Los humanos han desarrollado leyes y prisiones para reforzar esa lección, las sociedades dependen de la modificación y limitación de los impulsos de enfado.

Usualmente, la familia y la cultura enseñan el control de la agresión. Con los padres y después con los pares, los niños desarrollan habilidades sociales, aprenden a diferenciar entre una pelea justa y una que no lo es. Sólo unos pocos (el 4% en este estudio) mantienen el estatus de víctimas año tras año (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001) o siguen siendo agresivos durante toda la niñez (7%) (Broidy *et al.*, 2003).

### 7.1 Consecuencias para las víctimas

Como ejemplo de las consecuencias tenemos el caso de Jokin, tiene 14 años, comienza a ser objeto de burla de amigos y compañeros cuando, a principios del curso pasado, se hace sus necesidades encima en clase. De la mofa, pasan a los golpes. El 13 de septiembre, primer día de clase del siguiente curso, es recibido con el aula decorada con papel higiénico para celebrar el aniversario de la diarrea, y con golpes. El 14 de septiembre lo acribillan a balonazos en el gimnasio. El 15, otra paliza cruel. Jokin deja



de ir a clase y su tutora alerta a los padres. Padres y profesora acuerdan que Jokin vuelva al aula el martes 21 con un móvil por si tuviera problemas. Esa madrugada, se suicida (Rodríguez, 2004).

El maltrato crónico puede ser fatal, los ejemplos pueden incluir suicidios como el antes mencionado; 15 más que captaron la atención de los titulares en la prensa de Japón en 1994-1995 (incluyendo una víctima que nombra a los cuatro acosadores en su carta suicida); la matanza de Port Artur, Australia, en 1996 (en donde un hombre joven, víctima crónica de maltrato disparó y mató a 35 desconocidos); o tres ejemplos recientes en Estados Unidos: en Columbine, Colorado en 1999 (en donde dos niños que víctimas de maltrato mataron a 15 incluidos ellos mismos), El Cajon, California, en el 2001 (una víctima de maltrato mata a dos y hiere a 13 más) y Red Lake, Minnesota, 2005 (mató a diez). También hay muchos ejemplos menos dramáticos: las relaciones acosador/víctima, están detrás de la mayoría de los asaltos, suicidios y homicidios infantiles. El servicio secreto de Estados Unidos analizó los tiroteos en las escuelas; el 71% de los disparadores han sido víctimas (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum y Modzeleski, 2002). Ésto, además, fue comprobado por un equipo médico (Anderson *et al.*, 2001).

Una revisión de varios estudios encontró que las víctimas sufren ansiedad, miedo y depresión, no sólo mientras son victimizados sino también durante los años siguientes (Hawker y Boulton, 2000).

Eslea *et al.* (2003) realizaron un estudio con un total de aproximadamente 48.000 niños de siete países: China, Inglaterra, Irlanda, Italia, Japón, Portugal y España, concluyendo que el maltrato es un fenómeno universal con muchas correlaciones negativas para las víctimas y pocas para los acosadores.

Al decir correlación, nos referimos a la correspondencia o relación recíproca entre dos o más cosas, con lo que nos surge una pregunta, ¿Podrían las víctimas tener problemas antes del maltrato, y que las consecuencias negativas pudieran ocurrir sin él? Es cierto que muchas víctimas tienen problemas, pero eso no explica los resultados. Estudios a largo plazo repetidamente encuentran que la victimización crónica aumenta la soledad y la depresión, haciendo cualquier problema peor (Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow y Gamm, 2004; Lopez y DuBois, 2005).

La razón probable, de acuerdo con varios académicos, es que estas víctimas han llegado a despreciarse, a desconfiar de sus pares, y a tener miedo a la escuela, y esos sentimientos producen una mayor soledad, profunda depresión y un mayor abuso (Prinstein *et al.*, 2005; Troop- Gordon y Ladd, 2005).

Los niños con problemas no son más propensos a convertirse en víctimas o acosadores, pero sí a sufrir más por esa causa. También son niños que son inusuales en alguna manera. Aquellos con discapacidades son particularmente vulnerables (de Monchy, Pijl y Zandberg, 2004; Flynt y Morton, 2004), también lo son los niños homosexuales, quienes a menudo son severamente maltratados y recuerdan los detalles durante años, añadiendo ésto a su trauma (Rivers, 2001, 2004).

Un estudio de múltiples tipos de victimización (33 tipos en total) encontró, como era de esperar, que los niños que sufrieron una “poli-victimización” son más propensos a

padecer depresión y ansiedad que los niños que sufrieron solo un tipo. De hecho, es infrecuente que una simple victimización, incluso una muy grave, por sí sola, tenga una importante influencia traumática (Finkelhor, Ormrod, Turner y Hamby, 2005). Pero de los 33 tipos de victimización, el maltrato emocional es el que causa el mayor daño a la salud mental de los niños.

## 7.2 Consecuencias para los acosadores

Las consecuencias negativas para los acosadores no son inmediatamente obvias, ya que éstos parecen pasar ilesos la primaria y secundaria (Stassen, 2007).

En primaria, los acosadores van bien académicamente (Woods y Wolke, 2004) y en secundaria, los acosadores pueden incrementar su popularidad (Cillessen y Mayeux, 2004; Keisner y Pastore, 2005).

Los acosadores, como las víctimas, tienen más enfermedades psicológicas y físicas que otros niños, y esto comienza a incrementar la problemática (Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001; Nishina, Juvonen y Witkow, 2005). Además, durante el bachillerato, el maltrato empieza a ser marginado y las víctimas hacen amigos. Asimismo, mientras los niños jóvenes resuelven los conflictos en peleas (lo que es ideal para el acosador), los adolescentes y adultos prefieren la negociación y la indiferencia (algo que los acosadores nunca aprenden) (Laursen, Finkelstein y Betts, 2001; Smith, Shu y Madsen, 2001, citados en Stassen, 2007).

Esto provoca patrones de inadaptación social en los acosadores, estos patrones se convierten en autodestructivos. En un estudio realizado en 12 naciones, se encontraron lesiones más serias en adolescentes acosadores que el promedio de adolescentes (Pickett *et al.*, 2002).

Un censo de 16.410 estudiantes de bachillerato en Finlandia encontró que los jóvenes que eran acosadores tenían un mayor riesgo de sufrir depresión y suicidios que los que no lo son (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela y Rantanen, 1999). Las mujeres acosadoras sufren igual, o más, cuando maduran.

La tendencia de los acosadores a tener compañeros violentos, producen el nacimiento de adolescentes revoltosos y agresivos, y se convierten en ambos, perpetradores y víctimas de abuso doméstico (Putallaz y Bierman, 2004, citado por Stassen, 2007).

Así, a menos que cambien sus maneras y sus relaciones, los acosadores durante la niñez están en un camino de desarrollo que puede ser perjudicial. Dos científicos especializados en relaciones entre pares explican la percepción de la popularidad en los jóvenes, que tienden a ser relacionalmente agresivos, combinando las ventajas a corto plazo con las desventajas a largo plazo. Establecer si esto es cierto requiere un seguimiento a largo plazo (Cillessen y Rose, 2005). Este alegato de más estudios a futuro sobre maltrato escolar, controlando la genética y las influencias familiares, es también mencionado por otros investigadores (por ejemplo, Rigby, 2002).

Sin duda, los acosadores/víctimas, sufren después de todo, según algunos estudios comparativos como el de Unnever (2005). No sólo son rechazados, también son más

susceptibles a la ira y la depresión. La desmentida idea de que los acosadores durante la niñez son solitarios e infelices pudo surgir porque los acosadores/víctimas son reactivos e impulsivos (Unnever, 2005). A muchos acosadores/víctimas les han diagnosticado problemas psicosomáticos y psicológicos (Nordhagen *et al.*, 2005).

Comparado con los acosadores o con las víctimas pasivas, los acosadores/víctimas son más agresivos físicamente (activa y proactivamente), más severamente victimizados y con menos probabilidad de experimentar el apoyo de sus padres, amistad o éxito escolar (Kumpulainen *et al.*, 2001; Salmivalli y Nieminen, 2002).

### **7.3 Consecuencias para el grupo de pares.**

Como ya se ha revisado, las víctimas son las primeras en sufrir, aunque algunas víctimas son buenos estudiantes (y por eso son maltratados) como algunos acosadores. Entre los signos de victimización podemos mencionar el obtener resultados por debajo de lo esperado en la escuela, distracciones, dolores de cabeza y estómago, desgana inexplicable de ir a la escuela y ausencias excesivas. Si la victimización en la niñez se hace crónica, las relaciones sociales, éxito académico y el empleo en la adultez se ven afectadas, al menos, de acuerdo con reportes retrospectivos (Macmillan y Hagan, 2004; Schäfer *et al.*, 2004). Los acosadores probablemente sufren también, pero con menos señales y un alto riesgo de dejar la escuela sin terminarla.

Ambas, victimización y maltrato, pronostican agresión, ansiedad, depresión, bajo rendimiento académico y delincuencia (Lopez y DuBois, 2005; Nishina *et al.*, 2005).

Sin embargo, el maltrato afecta también a los que no están involucrados, cuando tienen compañeros que son acosadores o víctimas, su rendimiento académico sufre. Las interrupciones y distracciones reducen el aprendizaje. En los días cuando estudiantes no involucrados observan el maltrato, les disgusta más la escuela (Nishina y Juvonen, 2005).

Niños que ven el maltrato, día tras día, absorben lecciones dañinas: los testigos no deben intervenir, las víctimas obtienen su merecido, la fuerza supera a la justicia; los adultos no se preocupan por los niños.

Una vez más, los científicos tienen un reto. Descubrir el verdadero impacto del maltrato para todos; es necesaria una aproximación del desarrollo a futuro. Los humanos son propensos a la negación, la falta de memoria y los prejuicios. Muchos eventos de desarrollo, como nacimientos prematuros, divorcios, abuso sexual e incluso madres trabajadoras, han sido descritas más negativas, o algunas veces más positivas de lo que, las investigaciones de desarrollo, ahora han encontrado que son. Las consecuencias del maltrato han sido exageradas y menospreciadas, la victimización ha sido recordada con cariño y terror, los observadores pueden salir ilesos o dañados. Sólo la investigación científica puede refutar al alarmista o al apologista (Stassen, 2007).

## 8 ¿Cómo se puede prevenir?

El poder del contexto inmediato es evidente cuando se comparan escuelas de un país, al mismo tiempo y usando la misma metodología (Stassen, 2007).

Son muchos los investigadores que han encontrado importantes diferencias entre escuelas, como las reportadas por Rigby (2002) en Australia, en las que la frecuencia de maltrato variaba en hasta 4 veces de una escuela a otra.

Las escuelas también presentan diferencias en severidad, no por su tamaño, estatus rural/urbano u origen étnico, sino por otras variables particulares de cada escuela o incluso de cada aula (Reinke y Herman, 2002).

Puesto que las escuelas tienen un impacto importante, algunos creen que las escuelas pueden eliminar el maltrato. Muchos lo han intentado, sin embargo, son pocos los que han tenido éxito.

Quizás la razón es que desde el inicio se fijan objetivos inalcanzables. Muchos quieren replicar el 50% de reducción que Olweus reportó en su primer esfuerzo nacional, olvidando que esos resultados son raros en cualquier aplicación de la ciencia en el mundo real (Stassen, 2007). Incluso en Noruega, el éxito de Olweus no se repite (Roland, 2000).

Desgraciadamente, pocas de las intervenciones escolares han sido evaluadas científicamente. Algunas políticas populares (por ejemplo, cero tolerancia, detector de metales, separar a los acosadores del resto de los niños) son contrarias a las mejores prácticas de desarrollo, y las escuelas con estas políticas no siempre evalúan los resultados.

Elliot (1999) analizó 450 programas anti-maltrato usados en escuelas de América del Norte. Él lamenta la falta de evaluación, y recomienda sólo el modelo de Olweus. Similarmente, la falta de evaluación es un tema recurrente en los esfuerzos por reducir la violencia escolar en Europa (Smith, 2004). Una campaña nacional para eliminar el maltrato en Holanda, de 1995 a 2000, encontró resultados variados, y no encontró ninguna medida de niveles múltiples, que sea oportuna y exacta, del comportamiento dentro de un diseño de investigación a largo plazo (Mooij, 2005).

También parece cierto que los niños no ponen mucha fe en las intervenciones de los adultos. Un estudio realizado en Holanda, de niños de 9 a 11 años, encontró que sólo el 53% de los niños acosados se lo habían contado a los maestros. Cuando se lo contaron, normalmente los maestros trataron de intervenir, la mitad de ellos lograron ayudar, una tercera parte no marcaron ninguna diferencia, y una tercera parte empeoró las cosas (Fekkes, Pijper y Verloove-Vanhorick, 2005). Un estudio de adolescentes en Inglaterra, encontró que resultaba mucho más conveniente decirle a los pares que a los adultos (Smith y Shu, 2000, citado en Stassen, 2007). Un estudio Australiano encontró que casi la mitad de los niños de 14 años piensan que los maestros no hacen nada con respecto al maltrato y que decirselo fue una mala idea. Además, el 23% piensa que la mayoría de los maestros empeoran la situación cuando intervienen (Rigby y Bagshaw, 2003).

La ola de programas no evaluados que se usaron en Estados Unidos después de la

matanza de Columbine no hicieron que disminuyera el maltrato. El Departamento de Justicia de este país reporta un aumento del maltrato de 1999 al 2001 y no cambió de 2001 al 2003 (DeVoe, Peter, Noonan, Snyder y Baum, 2005).

Es normal que ocurran fallas, sobretodo si hablamos de programas que han tenido un cierto éxito, como ocurrió en Irlanda, donde pudieron reducir muchos casos de maltrato (O'Moore y Minton, 2005).

El éxito que tuvo Olweus es muy difícil de repetir. Una razón posible podría ser el tibio apoyo por parte de los maestros (Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004) y los esfuerzos poco sistemáticos de los directores (Roland, 2000). En general, los reportes de prevención del maltrato manifiestan pequeños éxitos y algunos fracasos (por ej. Rigby, 2002; Smith *et al.*, 2004).

Algunos fracasos han sido interpretados como signos tempranos de éxito, en los que los estudiantes son sensibilizados y entonces reportan más maltrato. Sin embargo, la hipótesis de la sensibilización ha sido criticada como una explicación fácil del fracaso, especialmente cuando proyectos que no muestran sensibilización dicen tener éxito (Salmivalli, Kaukiainen y Voeten, 2005).

Las investigaciones sobre las intervenciones han descubierto algunos aspectos que son de vital importancia. Uno es reconocer que el maltrato es una interacción social, parte de la cultura entre pares, un hecho destacado por la mayoría de los expertos europeos (Smith, 2003). Esto conduce a la estrategia de convertir a los observadores en defensores, un esfuerzo que parece acertado antes de la pubertad (Salmivalli *et al.*, 2005).

Esta perspectiva social, puede ser una de las razones por el que las intervenciones europeas parecen ser más exitosas que las utilizadas en Norte América, donde el maltrato y la victimización son frecuentemente consideradas como problemas individuales de la juventud, más que como problemas que requieren una respuesta colectiva (Juvonen *et al.*, 2003).

Los científicos no consiguen convencer a los maestros, o a sus superiores, de que tanto el desarrollo socio-emocional y el cognoscitivo, están íntimamente relacionados y que el maltrato se reduce cuando los maestros se capacitan en pedagogía estructural, con claras reglas disciplinarias. Esto es conocido por investigadores de educación y desarrollo infantil. Muchos estudios encuentran que en las escuelas que obtienen los mejores logros académicos hay menos maltrato y más comportamientos prosociales (ej., Caprara *et al.*, 2000; Luisellii, Putnam, Handler y Feinberg, 2005; McEvoy and Welker, 2000). Si los maestros y las personas que hacen las políticas no conocen estos estudios, ellos podrían ignorar la prevención del maltrato en favor de los logros académicos.

En Estados Unidos, algunos éxitos en la reducción del maltrato (medido científicamente, con grupos de control, valoración a ciegas, repetición de medidas) han sido conseguidos con estructurados planes de estudio, hechos por maestros bien preparados en grupos heterogéneos de estudiantes de escuelas primarias, a través de discusiones, historias, juegos de rol y otros métodos activos de enseñanza (Stassen, 2007). Uno de estos programas exitosos es el Pacificadores (Peacemakers' Program) (Shapiro, Burgoon, Welker y Clough, 2002).

## 9 Conclusiones

Cientos de científicos han entrevistado a miles de niños en docenas de países, y han encontrado que **prácticamente todos los niños han tenido alguna experiencia como acosador, víctima u observador.**

La frecuencia y tipo de maltrato es muy variable entre países, entre regiones dentro de un país y entre escuelas dentro de una región. Diferencias **de edad, sexo, raza u origen étnico y clase social** entre los estudiantes; así como diferencias en el **tamaño de las escuelas y de las aulas**; de las **políticas y prácticas escolares**; de las **fuentes de datos y metodologías**; de los **análisis estadísticos utilizados**; de la **problemática e historia** de cada país; **hace que sea imposible encontrar un nivel de maltrato universal.**

Son muchos los factores que causan el maltrato, pero ninguno actúa solo. **Tamaño, comportamiento, cultura, familia y genes ponen en riesgo al niño**, pero el riesgo no significa que ese niño en particular se convertirá en acosador o víctima, **es el contexto inmediato el que es crucial.**

Muchos de los programas anti-maltrato, han fracasado porque se establecen sin ser conscientes de la complejidad del fenómeno, porque son inadecuados desde el punto de vista de desarrollo, y por último, porque no son evaluados objetivamente.

Desde que muchos adultos recuerdan conflictos en su niñez que los fortalecieron, desde que algunos investigadores educaron al público sobre las definiciones, consecuencias o causas del maltrato, desde que muchos han olvidado el lento progreso de la ciencia, la atención pública ha cambiado; sin embargo, ni estos altibajos de la atención pública, ni la realidad de que algunos esfuerzos fracasarán, debe detener a la investigación (Strassen, 2007).

Gracias a esas investigaciones ahora sabemos cosas sobre el maltrato entre iguales que se desconocían hace 20 años. Ahora sabemos que en el maltrato existen: **repetición, daño y desigualdad de fuerza.** Que el maltrato físico disminuye con la edad, pero otras formas de maltrato como el relacional, aumentan. También, que los niños acosan más que las niñas, y que ambos sexos son más crueles con los de su mismo sexo que con aquellos del sexo opuesto, pero cuando el maltrato en la niñez cruza la barrera del género, los niños acosan más a las niñas que viceversa.

Ahora sabemos que un solo acto no define a un acosador, que la víctima no es alguien que es herido ocasionalmente, que existe otro tipo de víctima: los acosadores/víctimas, y que los observadores son parte de un proceso grupal en el que podrían ayudar a reducir el maltrato y que también pueden sufrir consecuencias.

Aunque se ha realizado ya buena parte del trabajo, aún queda mucho por hacer, incluido el trabajo que tienen los investigadores de convencer a maestros, padres y estudiantes, de la importancia y necesidad del proceso científico, como parte integral de los esfuerzos por entender y evitar el maltrato entre iguales.

## 10 Bibliografía

1. Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., *et al.* (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994–1999. *Journal of the American Medical Association*, 21, 2695–2702.
2. Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales-. *Anales de Psicología*, 21, 27-41.
3. Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (1999) 'Types of bullying among Italian school children', *Journal of Adolescence*, 22, pp. 423-426.
4. Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17–31.
5. Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales; descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 81-93.
6. Bergeron, N., y Schneider, B. H. (2005). Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: a quantitative synthesis. *Aggressive Behavior*, 31, 116–137.
7. Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, J. J., y Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701–712.
8. Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41, 99–116.
9. Brainard, C. J., y Reyna, V. F. (2005). *The science of false memory*. Oxford, England: Oxford University Press. <http://poa67.csic.papi.rediris.es/lib/redcsic/Doc?id=10103601yppg=75>
10. Camodeca, M., y Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93–105.
11. Canadian Broadcasting Company (CBC) News Online. (March 2005). Retrieved December 1, 2005 from [www.cbc.ca/news/background/bullying/cyber\\_bullying.html](http://www.cbc.ca/news/background/bullying/cyber_bullying.html).
12. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., y Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundation of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306.
13. Castro, B., Veerman, J., Koops, W., Bosch, J., y Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. *Child Development*, 73, 916–934.
14. Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., *et al.* (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297, 851–854.
15. Cillessen, A. H. N., y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147–163.
16. Cillessen, A. H. N., y Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102–105.
17. Cole, J. C. M., Cornell, D. G., y Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9, 305–313.

18. Craig, W. M., y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settortobulte, y O. Samdal (Eds.), *Young people's health in context* (pp. 133–144). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
19. Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
20. Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., y Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 254–268.
21. Cruz, J. M. (1999). La victimización por violencia urbana: niveles y factores asociados en ciudades de América Latina y España en *Revista Panamericana de Salud Pública* 5/4-5.
22. Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settortobulte, W., y Samdal, O. (Eds.). (2004). *Young people's health in context*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
23. Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., y Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73, 347–355.
24. de Monchy, M., Pijl, S. J., y Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317–330.
25. DeVoe, J., Peter, K., Noonan, M., Snyder, T., y Baum, K. (2005). *School crime and safety*. Washington, DC: U.S. Bureau of Justice Statistics.
26. DiLalla, L. F. (2003). Behavior genetics of aggression in children: review and future directions. *Developmental Review*, 22, 593–622.
27. Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., y Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: the role of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 159–173.
28. Dishion, T. J., y Bullock, B. M. (2002). Parenting and adolescent problem behavior: An ecological analysis of the nurturance hypothesis. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum. <http://poa67.csic.papi.rediris.es/lib/redcsic/Doc?id=10084526yppg=23>
29. Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sowers, K. M., y Blackburn, J. A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma, and Crisis: An International Journal*, 7, 1–16.
30. Elliot, D. S. (1999). *Blueprints for violence prevention*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
31. Eslea, M., y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419–429.
32. Eslea, M., Menesini, E., Morita, y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., *et al.* (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71–83.
33. Eslea, M., y Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42, 207–217.
34. Fekkes, M., Pijper, F. I. M., y 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, 81–91.



35. Finkelhor, D., Ormrod, R. K., Turner, H. A., y Hamby, S. L. (2005). Measuring poly-victimization using the Juvenile Victimization Questionnaire. *Child Abuse and Neglect*, 29, 1297–1312.
36. Flynt, S. W., y Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330–333.
37. Hawker, D. S. J., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441–455.
38. Hay, D. F., Payne, A., y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology y Psychiatry*, 45, 84–108.
39. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581–592.
40. Johnston, T. D., y Edwards, L. (2002). Genes, interactions, and the development of behavior. *Psychological Review*, 109, 26–34.
41. Juvonen J., Graham S., Schuster M. A. (2003) Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*; 112,1231-7.
42. Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348–351.
43. Keisner, J., y Pastore, M. (2005). Differences in the relations between antisocial behavior and peer acceptance across contexts and across adolescence. *Child Development*, 76, 1278–1293.
44. Kristensen, S.M., y Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479–488.
45. Kumpulainen, K., Räsänen, E., y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102–110.
46. Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157–170.
47. Li, Q. (2007) New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools *Computers in Human Behavior* 23, 1777–1791.
48. Lopez, C., y DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 25–36.
49. Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., y Feinberg, A. B. (2005). Whole school positive behavior support: effect on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25, 183–198.
50. Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
51. Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: on reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1–27.
52. Macmillan, R., y Hagan, J. (2004). Violence in the transition to adulthood: adolescent victimization, education, and socioeconomic attainment in later life. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 127–158.

53. Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., y Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles, and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226–245.
54. McEvoy, A., y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130–140.
55. Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., *et al.* (1997). Cross-national comparisons of children's attitudes toward bully-victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245–257.
56. Menesini, E., Melan, E., y Pignatti, B. (2000). Interaction style of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 261–281.
57. Menesini E. y Mediano R. (2001). Tackling Violence in Schools: A Report from Italy. Education and Culture. Connect Initiative. <http://www.gold.ac.uk/connect/reportitaly.html>
58. Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., y Silva, P. A. (2001). Sex differences in antisocial behavior: conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
59. Mooij, T. (2005). National campaign eVect on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489–511.
60. Mouttapa, M., Valenta, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., y Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315–335.
61. Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
62. Navarro, I. (2007). Las aulas del miedo: El acoso escolar se dispara. XL Semanal 1026 (del 24 al 30 de junio).
63. Nishina, A., y Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–450.
64. Nishina, A., Juvonen, J., y Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37–48.
65. Nordhagen, R., Neisen, A., Stigum, H., y Kohler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children. *Child: Care, Health, and Development*, 31, 693–701.
66. Norwich, B., y Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43–65.
67. O'Connor, T. G. (2002). The 'effects of parenting' reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 555–572.
68. O'Moore, A. M., y Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31, 609–622.
69. Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, 41, pp. 95–113.
70. Ortega, R., y Monks, C. (2005). Unjustified aggression among preschoolers. *Psicothemia*, 17, 453–458.

71. Pellegrini, A. D., y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.
72. Pepler, D. J., Craig, W. M., y Roberts, W. (1998). Playground observation of aggressive and non-aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 55–76.
73. Pereira, G., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., y Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241–254.
74. Pickett, W., Schmid, H., Boyce, W., Simpson, K., Scheidt, P. C., Mazur, J., *et al.* (2002). Multiple risk behavior and injury: an international analysis of young people. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, 786–793.
75. Piek, J. P., Barrett, N. C., Allen, L. S. R., Jones, A., y Louise, M. (2005). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 453–463.
76. Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., y Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation and internalizing symptoms: preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 11–24.
77. Raine, A. (2002). Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: a review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 95–113.
78. Reinke, W. M., y Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behavior in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549–559.
79. Rigby, K. (2002a). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary schools in Australia. Canberra, Australia: Attorney-General's Department.
80. Rigby, K. (2002b) *New Perspectives on Bullying*. Philadelphia, PA, USA: Jessica Kingsley Publishers. [http://poa67.csic.papi.rediris.es/lib/redcsic/ Doc?id=10064491 yppg=28](http://poa67.csic.papi.rediris.es/lib/redcsic/Doc?id=10064491 yppg=28)
81. Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
82. Rigby, K., y Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23, 535–546.
83. Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129–141.
84. Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implication for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25, 169–175.
85. Rodríguez, N. (2004) Los otros Jokin. *Crónica*. Suplemento del diario El Mundo. <http://www.elmundo.es/ cronica/2004/468/1096881793.html>.
86. Roland, E. (2000). Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135–143.
87. Salmivalli, C., y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bullyvictims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
88. Salmivalli, C., y Issacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness and children's self and peer perceptions. *Child Development*, 76, 1161–1171.

89. Salmivalli, C., Kaukiainen, A., y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465–487.
90. Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., y Singer, M. M. (2004). Lonely in the crowd: recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394.
91. Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., y Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 113–125.
92. Seals, D., y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38, 735–747.
93. Shapiro, J. P., Burgoon, J. D., Welker, C. J., y Clough, J. B. (2002). Evaluation of the Peacemakers Program: schoolbased violence prevention for students in grades four through eight. *Psychology in the Schools*, 39, 87–100.
94. Sharp, S. (1994) (Ed). *Tackling Bullying in Your School : A Practical Handbook for Teachers*. London, UK: RoutledgeFalmer,. <http://poa67.csic.papi.rediris.es/lib/redcsic/Doc?id=10058365yppg=18>
95. Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school anti-bullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.
96. Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefoogle, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133.
97. Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims, and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
98. Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
99. Stassen K. Update on bullying at school: Science forgotten? 2007. *Developmental Review*. Volume 27, Issue 1, Pages 90-126
100. Tamar, F. 2005. Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. *Psykhé*, vol.14, no.1, p.211-225.
101. Tapper, K., y Boulton, M. J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggressive Behavior*, 31, 238–253.
102. Tavis, C. (2002). Are girls really as mean as books say they are? *The Chronicle of Higher Education*, 49, B7–B9.
103. Thanzami, V. L., y Archer, J. (2005). Beliefs about aggression in British students from individualistic and collectivist cultures. *Aggressive Behavior*, 31, 350–358.
104. Troop-Gordon, W., y Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76, 1072–1091.
105. Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153–171.

106. Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672–682.
107. Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., y Modzeleski, W. (2002). The final report and findings of the safe school initiative: implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, Dc: U.S. Secret Service and U.S. Department of Education.
108. Willard, N. (2004) An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats. <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>
109. Wolke, D., y Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimization and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology y Psychiatry*, 45, 1015–1029.
110. Woods, S., y Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academia achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155.
111. Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D., y Cairns, R. B. (2002). Aggressive behavior in social interaction: a narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11, 205–224.
112. Ybarra, M. L., y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308–1316.
113. Yu, St. M., Huang, Z. J., y Schwalberg, R. H. (2003). Acculturation and the health and well-being of U.S. immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 33, 479–488.
114. Zeira, A., Astor, R. A., y Benbenishty, R. (2003). School violence in Israel: Findings of nacional survey. *Social Work*, 48, 471–483.
115. Zhou, Z., Peverly, S. T., Xin, T., Huang, A. S., y Wang, W. (2003). School adjustment of first generation Chinese-American adolescents. *Psychology in the Schools*, 40, 71-84.