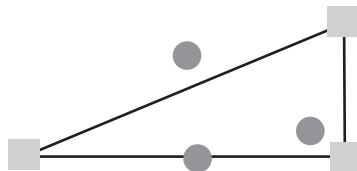




ROLES IMPLICADOS EN EL ACOSO ESCOLAR:
COMPRESIÓN DE LA MENTE, MAQUIAVELISMO
Y EVITACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Tesis doctoral



Ana Belén Górriz Plumed

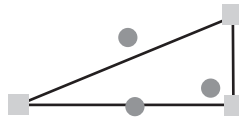
Departamento de Psicología Evolutiva,
Educativa, Social y Metodología

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales



ROLES IMPLICADOS EN EL ACOSO ESCOLAR:

COMPRENSIÓN DE LA MENTE, MAQUIAVELISMO
Y EVITACIÓN DE RESPONSABILIDAD



Presentado por:
Ana Belén Górriz Plumed

Dirigido por:
Dra. Lidón Villanueva Badenes
Dr. Juan E. Adrián Serrano

Castellón de la Plana, 2009

AGRADECIMIENTOS

Quiero aprovechar esta oportunidad para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que, de un modo u otro, me han apoyado en la realización de esta tesis doctoral.

De manera especial, quiero mostrar el agradecimiento a mis directores. A la Dra. Lidón Villanueva, agradecerle su entrega personal y asesoramiento sin los cuales esta tesis no sería una realidad. Gracias por resolver todas mis dudas y animarme en el día a día. También por su apoyo incondicional, su afecto y, simplemente, por ser como es. Al Dr. Juan E. Adrián, agradecer sobre todo su asesoramiento de carácter formal y metodológico, sin los cuales no habría conseguido alcanzar la meta.

Mi agradecimiento se hace extensible a la Dra. Rosana Clemente, por haberme transmitido en su día su entusiasmo por la Psicología Evolutiva y haber confiado en mí. Desde el afecto, gracias por haberme transmitido tanto saber.

Debo agradecer también a mis padres su apoyo constante y su generosidad, desde el convencimiento personal de que sin ellos hubiera sido imposible. Gracias a Ximo y a Amparo por su colaboración en la maquetación de este trabajo, a mi marido Juan y a mis hijos Adrián y Celia, los grandes sacrificados al no haberles podido dedicar todo el tiempo que me hubiera gustado.

Por último, quiero agradecer la colaboración de los centros educativos que han participado en esta investigación, por su amable disposición y trato, así como a mis compañeras y amigas de la universidad, especialmente a Clara, Keren, Esperanza y Cristina, por vuestros ánimos y muestras de afecto.

GRACIAS

ÍNDICE

Introducción	13
--------------------	----

I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR	29
1.1.- Evolución histórica del concepto	29
1.2.- Caracterización del acoso escolar	34
1.3.- Perspectivas teóricas que explican el acoso escolar	45
CAPÍTULO 2. PARTICIPANTES EN EL ACOSO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA INDIVIDUAL Y SOCIOGRUPAL	52
2.1.-La comprensión de la mente aplicada al acoso escolar	65

II PARTE EXPERIMENTAL

CAPÍTULO 3. ROLES IMPLICADOS EN EL ACOSO ESCOLAR: COMPRENSIÓN DE LA MENTE, MAQUIAVELISMO Y EVITACIÓN DE RESPONSABILIDAD	87
3.1.-Objetivos e hipótesis	87
3.2.-Método	90
3.2.1.-Participantes	90
3.2.2.-Instrumentos	90
3.2.2.1.-Tareas de selección de la población	
3.2.2.2.-Informe por parte de los iguales	
3.2.2.3.- Tareas de comprensión de la mente	
3.2.2.4.- Tareas sobre constructos sociomorales	
3.2.3.-Procedimiento	94
3.3.-Resultados	95
3.3.1.-Datos descriptivos básicos de los participantes	95
3.3.2.-Resultados sobre roles participantes y comprensión de la mente	102
3.3.3.-Resultados sobre roles participantes, evitación de responsabilidad y maquiavelismo	120
3.4.-Discusión	129
3.4.1.-Roles participantes y comprensión de la mente	132
3.4.2.-Roles participantes, evitación de responsabilidad y maquiavelismo	137
3.4.3.-Conclusiones	141

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
5. ANEXOS.....	168
1. Escala de roles participantes en la victimización escolar	
2. Cuestionario Sociométrico de nominaciones sociométricas directas	
3. Tarea de los ojos	
3.1. Estados mentales evaluados	
3.2. Modelo de imágenes	
4. EAQ (Cuestionario de conciencia emocional)	
5. Escala PARS (escala de evitación de responsabilidad)	
6. Escala de creencias maquiavélicas "Kiddie Mach"	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de participantes en función del rol participante	95
Tabla 2. Correlaciones entre roles participantes.....	96
Tabla 3. Porcentajes de distribución de los menores participantes en acoso en función del género.....	97
Tabla 4. Correlaciones parciales entre roles participantes y nominaciones positivas y negativas	97
Tabla 5. Distribución en porcentajes de los menores participantes en acoso en los cinco tipos sociométricos.....	98
Tabla 6. Diferencias entre Agresor y Seguidor en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	99
Tabla 7. Diferencias entre Agresor y Defensor en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	99
Tabla 8. Diferencias entre Agresor y Público en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	100
Tabla 9. Diferencias entre Agresor y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	100
Tabla 10. Diferencias entre Seguidor y Defensor en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	100
Tabla 11. Diferencias entre Seguidor y Público en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	101
Tabla 12. Diferencias entre Seguidor y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	101
Tabla 13. Diferencias entre Defensor y Público en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	101
Tabla 14. Diferencias entre Defensor y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	101
Tabla 15. Diferencias entre Público y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas	102

Tabla 16. Correlaciones parciales de rol participante y Tarea de los Ojos	103
Tabla 17. Correlaciones parciales de rol participante y Cuestionario EAQ	103
Tabla 18. Medias y desviaciones típicas en la Tarea de los Ojos en función del rol participante.....	104
Tabla 19. Medias y desviaciones típicas en el cuestionario EAQ en función del rol participante.....	108
Tabla 20. Medias y desviaciones típicas en el cuestionario EAQ en función del rol participante.....	109
Tabla 21. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Seguidor.....	111
Tabla 22. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Defensor.....	111
Tabla 23. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Público	112
Tabla 24. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Víctima	112
Tabla 25. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Seguidor y Defensor	112
Tabla 26. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Seguidor y Público	113
Tabla 27. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Seguidor y Víctima	113
Tabla 28. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Defensor y Público	114
Tabla 29. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Defensor y Víctima	114
Tabla 30. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Público y Víctima.....	114
Tabla 31. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Seguidor	115
Tabla 32. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Defensor	115
Tabla 33. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Público.....	116
Tabla 34. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Víctima.....	116
Tabla 35. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Seguidor y Defensor.....	117
Tabla 36. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Seguidor y Público	117
Tabla 37. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Seguidor y Víctima	118
Tabla 38. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Defensor y Público	118
Tabla 39. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Defensor y Víctima	119
Tabla 40. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Público y Víctima	119
Tabla 41. Correlaciones parciales de rol participante y constructos sociomorales	120
Tabla 42. Medias y desviaciones típicas en tareas de constructos sociomorales en función del rol participante	121
Tabla 43. Diferencias entre Agresor y Seguidor en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	123
Tabla 44. Diferencias entre Agresor y Defensor en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	123
Tabla 45. Diferencias entre Agresor y Público en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	123
Tabla 46. Diferencias entre Agresor y Víctima en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	123
Tabla 47. Diferencias entre Seguidor y Defensor en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	124

Tabla 48. Diferencias entre Seguidor y Público en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	124
Tabla 49. Diferencias entre Seguidor y Víctima en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	124
Tabla 50. Diferencias entre Defensor y Público en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	125
Tabla 51. Diferencias entre Defensor y Víctima en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	125
Tabla 52. Diferencias entre Público y Víctima en Evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas	125
Tabla 53. Distribución de los tipos de agresores en función del estatus sociométrico .	126
Tabla 54. Medias y desviaciones típicas en nominaciones positivas y negativas en función del tipo de agresor.....	126
Tabla 55. Medias y desviaciones típicas en la Tarea de los Ojos en función de tipo de agresor	127
Tabla 56. Medias y desviaciones típicas en el Cuestionario EAQ en función del tipo de agresor	128
Tabla 57. Medias y desviaciones típicas en el Cuestionario EAQ en función del tipo de agresor	128

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica nº1. Efecto principal del género en la Tarea de los ojos (puntuación total) ...	105
Gráfica nº2. Efecto principal del género en la Tarea de los ojos (puntuación parcial en estados mentales negativos)	106
Gráfica nº3. Efecto de interacción género x rol participante en la subescala "Atender a las emociones de los otros".....	110
Gráfica nº4. Efecto de interacción género x rol participante en creencias maquiavélicas.....	122
Gráfica nº5. Efecto de interacción género x tipo de agresor en cuanto a las nominaciones negativas.....	127
Gráfica nº6. Efecto principal del género en la Escala de Evitación de Responsabilidad	128



INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una línea de investigación sobre el acoso escolar y la comprensión social infantil, que se viene desarrollando en el Área de Psicología Evolutiva y Educativa, del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universitat Jaume I de Castellón.

Las relaciones entre iguales han demostrado tener una contribución esencial en el desarrollo socio-cognitivo del niño. Estas relaciones cubren funciones sociales, que se consolidan a través de las interacciones niño-niño y que cubren, desde procesos de aprendizaje del control de los impulsos agresivos, de formación del concepto de sí mismo, hasta la habilidad empática, las acciones prosociales o la desinhibición emocional. De este modo, los diferentes enfoques teóricos que resaltan las funciones de los iguales están de acuerdo en la importancia que los iguales tienen para desarrollar y ejercitar diferentes competencias sociales.

El problema es que, como en cualquier otro contexto de interacción social, en ocasiones se producen conflictos entre los niños. Estos conflictos pueden surgir simplemente por la confluencia de intereses diversos, mediados por la necesidad de resolver el problema que les enfrenta, o pueden ir más allá de este fenómeno natural para hablar de situaciones en las que uno o varios niños son blanco de las humillaciones, extorsiones, agresiones, etc., por parte de uno o varios niños. Este último caso hace referencia al fenómeno del acoso escolar, objeto de estudio de este trabajo.

La intervención en el fenómeno del acoso escolar entre iguales se dirige tradicionalmente, y de manera mayoritaria, hacia las partes más visibles del problema, los agresores y las víctimas, centrándose en el análisis de las características individuales de estos roles participantes en el acoso. Sin embargo, nuevos planteamientos teóricos en cuanto a la intervención en el acoso hacen referencia a éste como un fenómeno sociogrupal, en el que la intimidación no es sino fruto de la existencia de grupos sociales con niveles diferentes de poder. De este modo, tal y como indican autores

como Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) o Sutton y Smith (1999), agresores y víctimas no son los únicos roles implicados en el acoso escolar, sino simplemente los más visibles para el resto de la comunidad educativa. Así, estudios recientes incluyen al agresor, víctima y público fundamentalmente (Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo, 2003, Caurcel y Almeida, 2008), pero pocos estudios incorporan al resto de agentes participantes: la figura del seguidor, en ocasiones confundida con el agresor, y la figura del defensor de la víctima (Salmivalli et al., 1996).

Desde esta perspectiva sociogrupal, el grupo de los iguales es analizado desde diferentes variables: familiares, escolares, sociales, etc., siendo la aportación de este trabajo, la integración entre aspectos cognitivos, como la comprensión de la mente y aspectos sociomorales, como el maquiavelismo o la asunción de responsabilidad sobre la propia conducta. Es decir, este trabajo se centra en analizar la habilidad de los participantes en el acoso escolar para relacionarse con los demás, pero también la orientación moral necesaria para dirigir esa habilidad social. En concreto, se aplica el paradigma de la comprensión de la mente (uno de los tópicos más estudiados en el área del desarrollo socio-cognitivo en los últimos años), al sistema de socialización de los iguales, y en especial, al caso del acoso escolar. Para ello, se incluyen variables individuales, como la comprensión de estados mentales, la conciencia emocional, la asunción de responsabilidad y el maquiavelismo, pero también se tienen en cuenta variables que implican procesos grupales, como el estatus sociométrico y los roles que adoptan los implicados en conductas de acoso escolar, considerando mayoritariamente el problema del acoso escolar como un proceso grupal en el que cada participante adopta una postura en relación al grupo.

Por todo ello, este trabajo se plantea como objetivo principal analizar el fenómeno del acoso escolar o bullying desde una perspectiva individual y sociogrupal y, de un modo más concreto, conceptualizar dicho fenómeno (especificando los roles implicados), conocer la comprensión de la mente de estos roles y, por último, analizar sus creencias maquiavélicas y su evitación de la responsabilidad ante el problema. De este modo, se pretende abrir una nueva vía en el diseño de programas de interven-

ción que incorporen a todo el grupo social de los iguales, y no únicamente a aquellos que resultan más llamativos por sus conductas.

La presentación de este trabajo se ha dividido en dos partes principales: la primera aporta la fundamentación teórica y en la segunda, se presenta el diseño experimental. Dentro de la fundamentación teórica, se pueden distinguir asimismo dos capítulos. En el primer capítulo, se plantea una conceptualización del fenómeno del acoso comenzando con una revisión del concepto desde los primeros trabajos de Olweus (1978) hasta la actualidad, repasando sus principales características a través de los informes realizados en el ámbito nacional, y que ayudan a conocer la realidad de este fenómeno, para finalmente, revisar las propuestas teóricas que tratan de explicarlo.

Posteriormente, en el segundo capítulo se analizan las características de los participantes en el acoso escolar, concretamente en cuanto a su comprensión de la mente, partiendo de la necesidad de conocer la influencia que dicha comprensión puede tener en la intimidación entre iguales. De este modo, se analiza una nueva concepción de agresor socialmente competente, que utiliza medios como la agresión en sus diversas manifestaciones para alcanzar sus objetivos. Además, se profundiza en el papel que constructos como el maquiavelismo (relacionado con la nueva concepción de agresor como “manipulador social”), o la evitación de responsabilidad, pueden jugar en el acoso escolar.

La parte experimental de este trabajo, capítulo tercero, presenta los objetivos e hipótesis planteadas, el método desarrollado (indicando los participantes, instrumentos y procedimiento utilizados), así como los resultados obtenidos en la investigación. Finalmente, se presenta el comentario de las conclusiones finales.



I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el contexto escolar el niño comienza a interactuar con compañeros de la misma y de distinta edad, con intereses, personalidades y experiencias personales diferentes. Es en estas circunstancias cuando se enfrenta al reconocimiento de que los otros tienen ideas y puntos de vista que pueden diferir del suyo, siendo capaz de interpretar de forma más exacta las emociones y las intenciones de los demás. Por ello las relaciones entre iguales han demostrado tener una contribución esencial al desarrollo socio-cognitivo del niño. Estas relaciones cubren funciones cuya importancia se incrementa a medida que el niño crece. Desde procesos de aprendizaje del control de los impulsos agresivos, de formación del concepto de sí mismo, hasta la habilidad empática, las acciones prosociales o la desinhibición emocional, son funciones que se consolidan a través de las interacciones niño-niño. De esta forma, los iguales se convierten en poderosos agentes socializadores, comparables únicamente en su acción a los adultos del contexto familiar.

Varios son los enfoques teóricos que han resaltado las funciones de los iguales (Díaz-Aguado, 1986). Desde el enfoque cognitivo-evolutivo, por ejemplo, se resalta el papel de las interacciones con los iguales como una oportunidad única de establecer relaciones igualitarias y recíprocas, así como de experimentar el conflicto y la negociación (Piaget, 1974). Los iguales se convierten en “suscitadores” de conflictos cognitivos, pieza clave para explicar el desarrollo en el niño. Además, constituyen una condición necesaria para alcanzar lo que Piaget denominó la autonomía moral. El niño construye el conocimiento de sí mismo y el de los demás a partir de los iguales, practicando el proceso de adopción de perspectivas y de descentración cognitiva, adquiriendo así las estrategias de interacción social necesarias.

La perspectiva etológica, en cambio, se centra en los aspectos socializadores de los impulsos primarios y de las normas convencionales, como la socialización de la agresividad (entre iguales de la misma edad) y la socialización de las conductas prosociales y de liderazgo (con niños de menor edad), (Furman, Rahe y Hartup, 1979).

Las teorías del aprendizaje, por su parte, se han centrado en analizar el efecto de los refuerzos y de los modelos que proporcionan los iguales en la adquisición de conductas deseables e indeseables (conductas prosociales, agresión, actividades estereotipadas de género, etc.).

Finalmente, el enfoque sociohistórico conceptualiza la interacción con los compañeros como la construcción de un contexto compartido que propicia la interiorización de los procesos superiores (Forman y Cazden, 1984), la motivación para la actividad escolar y la capacidad de autorregulación. En esta perspectiva se tiene en cuenta el contexto de los iguales como aquel en el que se forman grupos de niños, grupos con sus propias normas sociales cuyo cumplimiento exigen de forma rigurosa a todos sus miembros, teniendo en cuenta el incumplimiento de dichas normas como un motivo para la exclusión del grupo. En este contexto, los iguales son transmisores de normas culturales, y proporcionan seguridad, lo que les lleva a sentir su pertenencia a un grupo, a aprender a soportar la exclusión (Rubin, 1982), o a oponerse a la autoridad cuando ésta es injusta. Es en el seno de estos grupos donde comienzan a surgir los diferentes papeles que desempeña cada niño dentro del grupo (líder, ignorado, rechazado, agresor, víctima, etc.)

El punto de acuerdo de todas estas vertientes teóricas sería la importancia de los iguales para desarrollar y ejercitar diferentes competencias sociales. Según Rubin, Bukowski y Parker (1998) las habilidades sociales que requiere el grupo de iguales o el contexto escolar, serían las siguientes: comprender los pensamientos, emociones e intenciones de los demás; abstraer información sobre el compañero social y el medio en el que tiene lugar la interacción; generar diversas maneras de iniciar una interacción, de mantenerla, de terminarla, etc.; comprender las consecuencias de la propia conducta para sí mismo, y para el objetivo; realizar juicios morales maduros que guíen la acción social; comportarse de forma positiva y altruista; expresar de forma apropiada las emociones positivas e inhibir las negativas; inhibir las conductas negativas que pueden derivarse de pensamientos y sentimientos negativos hacia el compañero; comunicarse tanto verbal como no verbalmente, de manera que el compañero pueda comprender, y finalmente, atender los intentos comunicativos

del compañero y tener voluntad de satisfacer sus demandas. Trianes, Muñoz y Jiménez (1997), por su parte, consideran las habilidades sociales como comportamientos observables y concretos, vinculados a la aceptación entre iguales, así como habilidades de tipo interno, como la toma de perspectiva o la empatía.

A pesar de todas las ventajas que ofrece la interacción con iguales, como en cualquier otro contexto social en el que interactúan varias personas, en ocasiones se producen conflictos entre los niños que de un modo u otro deben ser solucionados, pero, ¿qué es un conflicto? Fernández (1998) lo definen como “una situación de confrontación de dos o más protagonistas entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses” (pág. 20), pero no supone la existencia de estatus diferentes entre ellos. Se trata de situaciones en las que ambas partes tienen necesidad de resolver el problema que les enfrenta y las dos ponen empeño en hacerlo, sin que ello implique un desequilibrio de poder entre las partes. No deja de ser, pues, “un fenómeno natural que emerge en la confluencia social de motivos e intereses humanos” (Ortega y Mora-Merchán, 2008, pág. 516).

En el caso del conflicto, éste puede solucionarse adecuadamente o bien cursar con violencia, si fallan los recursos necesarios para enfrentarse a él. Pero en principio, el concepto de conflicto no es negativo en sí mismo, ya que hace referencia a la confrontación de intereses y de puntos de vista distintos, y esto puede suponer un gran enriquecimiento cognitivo y social. Solamente habría que fijarse en el concepto de conflicto socio-cognitivo planteado por la psicología evolutiva, en concreto, por Piaget (1974).

Sin embargo, hay otras situaciones en las que uno de los participantes no tiene interés en solucionar el problema sino que persiste en su interés por hacer daño al otro niño, y en las que además existe un desequilibrio de poder. En el primer caso, estaríamos hablando de situaciones de conflicto consideradas como inevitables, (e incluso positivas para el desarrollo del niño), y en el segundo caso, se hablaría de situaciones de acoso escolar o bullying¹ donde “el conflicto es gratuito, negativo y per-

1 A partir de ahora se utilizarán ambos términos (acoso escolar y bullying) como sinónimos.

fectamente evitable" (Avilés, 2006, pág. 59). ¿Qué situaciones consideramos pertenecerían al segundo grupo? Por ejemplo, se trataría de situaciones en las que se observen comportamientos de ridiculización, sometimiento, humillación, exclusión, extorsión, o agresión, etc., por parte de uno o varios niños (agresores-acosadores) a otro niño que no sería sino blanco de estas acciones y, por lo tanto, consideramos víctima de tal situación, "desarrollando una vulnerabilidad que la debilita en la medida en que el ataque se prolonga en el tiempo" (Ortega y Mora-Merchán, 2008, pág. 516).

Tratando de aclarar el concepto, algunos autores (Ortega et al., 1998; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Avilés, 2006) comparan y delimitan términos relacionados, que pudieran confundirse con él, como por ejemplo, la agresividad, la violencia o la indisciplina. En primer lugar, la agresividad constituiría un patrón heredado, natural y presente en otras especies animales. En nuestra especie, la agresividad se encuentra modificada por los procesos de aprendizaje y por el tipo de sociedad en la que nos desenvolvemos. Es decir, los seres humanos hemos sabido sobreponernos a la fuerza de la supervivencia, basándonos en la razón y en aspectos humanitarios. Pero en cualquier caso, se trata de una agresividad arcaica, con algún sentido primitivo biológico o social, ya fuera relacionado con la reproducción o con el dominio del territorio.

Más allá de esta agresividad natural e innata, se encuentra la violencia. La violencia estaría constituida por comportamientos de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima. Estos comportamientos no poseerían una naturaleza innata, sino que fundamentalmente serían conductas aprendidas, lo cual afortunadamente lleva a la conclusión de que pueden "desaprenderse".

No obstante, hay que reconocer que siempre existe un nivel de agresividad inherente al conflicto en sí (por la confrontación de intereses), pero que en ningún caso tiene porqué implicar violencia. Únicamente surge la violencia cuando alguno de los participantes utiliza los recursos inadecuados para resolver el conflicto: engaños, abuso, conductas desafiantes, etc. Hablaríamos de violencia como las acciones que conllevan fuerza, expresión física intensa, imposición y provocan daño y destrucción

(Avilés, 2006). Es decir, cuando el agresor utiliza su propio cuerpo o un objeto externo (incluso un arma) para infligir una lesión o un daño, relativamente grave a otro individuo. Sin embargo, para que dejemos de considerarla violencia y pasemos a hablar de acoso escolar deben darse otras condiciones de recurrencia, intencionalidad y desequilibrio de poder.

De cualquier modo, la agresión es un fenómeno heterogéneo y complejo, con una gran variedad de significados. Existen diversas clasificaciones (Buss, 1961; Björkvist, 1994; Crick, 1996; Underwood, 2002; Crick, Grotpeter y Bigbee, 2002) que consideran conveniente realizar una adecuada categorización de las diferentes funciones y objetivos de este concepto y que ayudan a distinguir los tipos específicos de agresión. Así, se clasifican:

- a) según la forma de expresión: agresión física o verbal

La agresión física es aquella producida por contacto directo entre los contendientes, mientras que la agresión verbal es aquella producida mediante el lenguaje.

- b) según el método: agresión directa (abierta) e indirecta (encubierta), reactiva y proactiva.

La agresión directa incluye aquellos actos producidos principalmente durante una interacción social directa, ya sea física o verbal, es decir, en una confrontación cara a cara. Mientras, la agresión indirecta se define como el tipo de manipulación social en la cual el agresor manipula a otros para atacar a la víctima, o, por otros medios, hace uso de la estructura social para dañar a la persona, sin verse personalmente envuelto en el ataque, es decir, no se enfrenta directamente a su objetivo (Young, Boye y Nelson, 2006). Ejemplos serían el chismorreó, la murmuración y la exclusión social.

Por otro lado, la agresión reactiva es una reacción defensiva ante la percepción de amenaza, experimentando un nivel de tensión o de dificultad que supera su capacidad para afrontarlo de otra manera y que se acompaña por alguna forma

visible de enfado (por ejemplo, el gesto facial de enfado o alguna verbalización), asimismo se entiende como una respuesta impetuosa, planteada de forma inmediata a la amenaza percibida, sin el componente de evaluación cognoscitiva de la situación. Por el contrario, la agresión proactiva se entiende como aquella en la que los niños emplean la agresión dirigida hacia la consecución de un objetivo (por ejemplo, obligar a otros, poseer un objeto) basándose en éxitos anteriores en la utilización de esta agresión. Griffin y Gross (2004) plantean la existencia de dos subtipos de agresión proactiva, que incluyen la agresión instrumental (caracterizada por los intentos de reclamar un objeto, como un juguete) y la intimidación (agresión hacia otro individuo en un intento de dominar o intimidar).

Otra preocupación de los autores (Coyne, Archer y Eslea, 2006) es evaluar la frecuencia de los tipos de agresión, así como averiguar cuál es la más dañina. Se observa que la agresión verbal es la más frecuente y la física la menos frecuente, ocurriendo la agresión indirecta con mayor frecuencia que la directa. Respecto al daño percibido, los participantes perciben como más dañina la agresión relacional (directa e indirecta), mientras que la agresión verbal y social son percibidas como las menos dañinas quizás porque sus efectos no son tan a largo plazo como en la agresión relacional. También llama la atención que, en su análisis en torno a la hostilidad de las intenciones de los iguales, Goldstein, Tisak, Persson y Boxer (2006) encuentra que muy pocos menores dijeron que buscarían la ayuda de un adulto cuando sufrieran agresión relacional por parte de un igual agresivo; sin embargo, en respuesta a agresión física sí lo harían.

Y, por último, se comentan la indisciplina y la disruptividad, términos muy utilizados en el contexto escolar, que suelen confundirse con la violencia. Puede decirse que existe relación entre ambos conceptos y la violencia, aunque esta relación no sea directa. La razón es que la indisciplina es un comportamiento que va contra las normas, y sin embargo, la violencia es una agresión contra las personas, que ataca lo más profundo de la personalidad y del desarrollo social. De todos modos, una disciplina incoherente o una disciplina autoritaria crean confusión y pueden favorecer la aparición de la violencia. Este fenómeno también suele confundirse con la disrupti-

vidad que, en este contexto, alude a las situaciones en las que los comportamientos de los alumnos y alumnas tienden a realizarse en grupo, principalmente, con la finalidad de romper el proceso de enseñanza/aprendizaje o incluso impedir que éste se establezca. Se podría decir que la indisciplina es un comportamiento contra las normas establecidas y la disruptividad alude a comportamientos contra las tareas académicas propiamente. Así, el maltrato escolar entre iguales parece estar ligado a la disrupción en situaciones en las que el alumno rechazado es miembro de un grupo de trabajo y esto rompe el plan de trabajo previsto, o si un profesor contesta impaciente las preguntas de un alumno, lo que motiva las burlas de los compañeros (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). De cualquier modo, tanto la indisciplina como la disruptividad serían manifestaciones perturbadoras de la convivencia escolar, mientras que conceptos como violencia y bullying harían referencia a manifestaciones agresivas, tal y como indica Avilés (2006).

Frente a estos fenómenos relacionados, muchos son los estudios que a lo largo de los últimos años están abordando la problemática del acoso escolar (Fernández, 1998; Ortega, 1998; Sutton, Smith y Swettenham, 1999; Olweus, 2005; Ortega, Mora y Mora-Merchán, 2005), tanto desde el ámbito de la investigación como de la intervención en contextos escolares, debido al alto grado de significación social y escolar que tiene hoy en día. Fuera de toda duda nos enfrentamos a un fenómeno social, fruto de una sociedad en la que los niños conviven con la violencia a través de guerras, conflictos políticos, xenofobia, terrorismo, etc., en definitiva, una violencia dirigida hacia grupos específicos por el mero hecho de ser diferentes (inmigrantes, homosexuales, religiones diferentes, creencias políticas diversas,...). Una sociedad en la que priman los valores y prioridades individuales frente a lo colectivo y lo grupal, en la que incluso los niños pueden verse inmersos en un tipo de violencia en el contexto escolar. Este fenómeno social y psicológico resulta el objeto de esta investigación.

CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

1.1.- Evolución histórica del concepto

El fenómeno del maltrato entre iguales comenzó a ser centro de atención de la psicología en la década de los setenta (Olweus, 1978). Desde entonces, se han analizado muy diversas cuestiones, entre otras, la evaluación del acoso escolar, con los roles o tipologías de los alumnos implicados (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Sutton y Smith, 1999) o los factores que inciden en el problema, como la comprensión de la mente y el nivel de maquiavelismo de los agresores (Sutton, Smith y Swettenham, 1999; Sutton y Keogh, 2001; Arsenio y Lemerise, 2001), las emociones y el tipo de agresión (Camodeca y Goossens, 2005), la autoeficacia percibida por los implicados en el acoso (Andreou, 2004; Andreou, Vlachou y Didaskalou, 2005), etc.

En relación a esta evolución, Mora-Merchán (2000) realiza un esfuerzo por clasificar los estudios realizados, distinguiendo tres periodos diferenciados:

- a) Aparición de los primeros trabajos: Estas investigaciones presentaban una gran diversidad de criterios utilizados para evaluar la incidencia del maltrato entre escolares.
- b) Periodo de consolidación: Además de en Suecia, Noruega y Finlandia, aparecen trabajos en Inglaterra, Países Bajos, Japón, España, etc. iniciándose así importantes tradiciones de estudio.
- c) Expansión internacional: Se despierta un interés cada vez más generalizado y se desarrollan estudios en una gran cantidad de países. Este período significa la apertura a variados focos de atención dentro del problema (familias de los implicados, dinámica del grupo de escolares, papel del género, comprensión social de agresores y víctimas, etc.).

El abanico de definiciones en torno a esta problemática es amplio, y del mismo modo que existen importantes puntos en común, también se encuentran matices diferenciales. Así, se destaca la definición planteada por Olweus (1993) en la que considera la victimización como una “conducta de persecución física, verbal y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas acciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, etc., lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (pág. 9). Con el objetivo de diferenciar lo que es acoso de lo que no lo es, Olweus (1996) expone que un estudiante está siendo intimidado cuando otro u otros estudiantes: le dicen cosas hirientes, se ríen de él o ella poniéndole mote; le ignoran completamente o le excluyen de su grupo de amigos con intención de hacerlo; le golpean, dan patadas, empujan o encierran en un cuarto o espacio cerrado; dicen mentiras o extienden rumores falsos sobre él o ella intentando que otros estudiantes también les rechacen. Así, cuando se habla de la intimidación, este tipo de cosas pasan repetidamente, y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse. También se entiende por intimidación, cuando toman el pelo a un estudiante repetidamente de un modo hiriente, pero no se puede considerar acoso cuando las burlas son hechas de un modo amistoso y juguetón, ni cuando dos estudiantes con fuerza o poder similar se pelean o discuten.

De todos modos, se considera interesante destacar una serie de aspectos que caracterizan el bullying y que están presentes en algunas de las investigaciones revisadas (Olweus, 1983; Ortega, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Avilés, 2006; Serrano, 2006):

- a) estabilidad en el tiempo o reiteración: los comportamientos violentos se repiten con cierta frecuencia, estando centrados en una misma persona (víctima).
- b) naturaleza variada de la agresión: se presentan tanto malos tratos físicos como psicológicos.
- c) diferencia de poder entre agresor y víctima: debe existir una desigualdad con relación al poder, lo que Olweus (1998) vino a llamar un “desequilibrio de

- fuerzas". Este desequilibrio plantea una víctima vulnerable.
- d) la intención del agresor es la de hacer daño a la víctima.

La definición, o más bien la percepción del bullying, se ve influida no obstante por variables como la edad, la experiencia en situaciones de acoso, o el país en el que vive el menor. Monks y Smith (2006) presentan dos estudios que examinan si existen diferencias en las definiciones del bullying en función de la edad. Para el primero de sus estudios, agrupan a los participantes en cuatro grupos: 4 a 6 años, 8 años, 14 años y, finalmente, adultos. Una vez realizadas las agrupaciones, les mostraron o leyeron 17 escenas diferentes y les preguntaron si hacían referencia a un episodio de acoso o no. De este modo, observaron que los niños entre 4 y 8 años usan sólo la dimensión que distingue entre actos agresivos y no agresivos para dicha definición, mientras los niños de 14 años y adultos aportan dos dimensiones, presencia de la agresividad o no, así como el tipo de agresividad, física y no física (social / relacional o verbal). De hecho, en un trabajo anterior (Ortega y Monks, 2005), se hizo ya patente que los niños preescolares, entre los 4 y 6 años, presentan entre las formas de agresión injustificada, la agresión directa (física, verbal) y muy poco las formas indirectas (relacionales o verbales), como por ejemplo, expandir rumores. De este modo, estos datos vienen a confirmar los aportados por la mayoría de autores (Clemente y Villanueva, 1996; Rubin, Bukowski y Parker, 1998; Fuentes, 1999) en torno al curso evolutivo de la interacción con iguales, a través del cual se observa como a medida que aumenta la edad las agresiones físicas entre los niños, generalmente por la posesión de objetos, van siendo reemplazadas por las agresiones verbales como insultos, amenazas, desprecios o desplantes.

En el segundo estudio de Monks y Smith (2006) se investigaron las definiciones de acoso dadas por 99 niños entre 4 y 6 años, y el papel de la experiencia en situaciones de victimización. Algo más de la mitad de los niños comprendía el término de acoso, pero no hacían referencia ni a diferencias de poder ni a repeticiones de los actos. Los autores no observaron diferencias significativas en las definiciones en función del género o del rol de los niños (agresor, víctima, defensor, testigo). Sin embargo, eran los agresores los que con mayor probabilidad decían que 11 de las 13 conductas agresivas no eran acoso.

En niños más mayores, Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver y Davis (2008) comprobaron los mismos resultados. Las definiciones de los niños de entre 8 y 18 años en pocas ocasiones incluyen los tres criterios típicamente aprobados por los investigadores: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, aunque casi todos centraban su definición en los comportamientos negativos. Por edades, los niños más pequeños hicieron más mención en sus definiciones a la agresión física y verbal (resultados similares a los comentados en párrafos anteriores de Ortega y Monks, 2005), mientras que el tema de la agresión relacional era más prominente en edades intermedias, y más en niñas que en niños (Crick y Grotpeter, 1995).

La percepción del acoso por parte del profesorado también resulta importante. Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt y Lemme (2006) plantean la comparación de las definiciones de acoso dadas por profesores y alumnos de entre 11 y 14 años, entendiendo que es importante para el estudio de las percepciones de los adolescentes y de los niños del fenómeno, así como para evaluar la eficacia de las intervenciones diseñadas para combatir la intimidación. Así, observan como los profesores, en comparación con sus alumnos, expresan ideas más comprensivas en sus definiciones. Los alumnos dirigen sus definiciones hacia el abuso verbal y/o físico y se refieren con menor probabilidad a la exclusión social, al desequilibrio de poder a favor del agresor y a la intención de éste de causar daño. El análisis de las definiciones en torno al género, la edad y el estatus de víctima o no víctima muestra que: las víctimas hacen referencia, con mayor probabilidad que aquellos que no lo son, al comportamiento abusivo física y verbalmente por parte del agresor; las chicas mencionan, con más probabilidad que los chicos, el abuso verbal y los efectos que sobre la víctima tiene el sentirse dañado, del mismo modo que las chicas más pequeñas se refieren al desequilibrio de poder a favor del agresor. Por su parte, los chicos tienen en cuenta la variable repetición en la intimidación y los más jóvenes mencionan la exclusión social en sus definiciones.

Si se analiza el concepto de bullying a través de las distintas culturas pueden encontrarse también diferentes matices. Eslea, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchán, Pereira et al. (2003) analizan el acoso escolar en diferentes culturas, usando los datos

de siete países: China, Inglaterra, Irlanda, Italia, Japón, Portugal y España. Un total de aproximadamente 48000 niños (con una edad media de 11 años) completaron el cuestionario de acoso de Olweus (1996). Los autores concluyeron que aunque el acoso es un fenómeno universal con efectos negativos para las víctimas a nivel emocional y social, pero con pocas consecuencias sociales para los agresores, también parece claro que hay variaciones culturales en el modo en que está relacionado con la edad, el género y el apoyo social. Por ejemplo, los niños en culturas colectivistas como China tienden a mostrar muchas más conductas cooperativas y menos conflictos que aquellos en culturas individualistas como las de Inglaterra. En consecuencia, la timidez está asociada con el rechazo entre iguales en Inglaterra pero con la popularidad en China.

En un trabajo posterior, Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas (2008) analizan la opinión de alumnos, familias y profesores en cuatro países europeos (España, Hungría, Austria y República Checa), sobre el comportamiento violento en las escuelas y el modo en que los individuos se ven afectados personalmente por ellos. Aunque no se encuentran diferencias significativas según quién analiza los problemas de la escuela, generalmente las familias perciben los problemas como menos comunes y se sienten menos afectados por ellos. Los alumnos indican su preocupación por la falta de motivación o aburrimiento, mientras que los profesores están más preocupados por los problemas de la coexistencia, debidos a la presencia o el empleo de armas y drogas y a los conflictos interculturales. En el análisis por países, Hungría es el país con los niveles más bajos de violencia de la escuela, en cuanto a prevalencia y repercusiones personales, según la opinión de alumnos y familias, mientras que la República Checa y Austria son los que tienen los niveles más altos. En cuanto a España, son los profesores (del mismo modo que ocurre en Hungría) quienes informan de altos niveles de repercusión personal. Se encuentra que tanto familias como profesores informan de peleas como el principal problema en las escuelas, mientras que los alumnos lo consideran el segundo problema más común, después de los insultos. Cabe destacar que esta opinión por parte de los alumnos coincide con la encontrada en el último informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2006), que informaba del acoso indirecto o verbal como el tipo de abuso más frecuente en las escuelas.

Por último, cabe destacar los resultados del reciente estudio realizado por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), en el año 2009. En un estudio comparativo de 23 países, se analiza el bienestar en los ambientes escolares, encontrándose con países como Méjico, con la mayor incidencia del acoso (61%), frente a Islandia, con una incidencia del 11%. En lo que se refiere a España, esta se encuentra por encima de la media internacional (40% versus 34%) en cuanto a problemas de abuso entre compañeros (entre muchos otros), siendo la principal conclusión, la necesidad de mejora del clima escolar.

A modo de resumen, puede decirse que existen diferencias significativas entre los países analizados. Además, tal y como concluyen Eslea et al. (2003), “la violencia puede ser considerada como un fenómeno común a través de los países, pero con características diferentes, posiblemente debido a la diversidad de los grupos involucrados, valores culturales, el desarrollo histórico y político de cada país” (pág. 451).

1.2.- Caracterización del acoso escolar

Muchas son las instituciones que en los últimos años han centrado su interés en esta problemática, reconociendo que existe y superando la tradicional “conspiración del silencio”. Este reconocimiento supone un paso fundamental para erradicarlo y debe llevarse a cabo sin caer en el error opuesto, el de exagerar su incidencia, transmitiendo una visión deformada de la escuela actual como un escenario permanente y generalizado de violencia. Con el objetivo principal de conocer la realidad de este fenómeno del acoso escolar (grado de incidencia, circunstancias y escenarios en los que se produce, variables que puedan afectar –edad, género, ...-), se realiza un repaso sobre los principales informes realizados en el ámbito nacional:

- Informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2000): Se encuestó a 3000 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, la mitad chicas y la mitad chicos, pertenecientes a 300 centros educativos públicos y privados en el territorio de las distintas comunidades autónomas. Además se encuestó al jefe de estudios en cada uno de los centros. El cuestionario de alumnos reca-

baba información sobre lo que ocurre en el centro, visto como espectador (tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, número de personas que agreden), relaciones sociales y sentimientos vividos por el estudiante encuestado, características del agresor, lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato, personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar.

- Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, realizado por Serrano e Iborra (2005): Se llevó a cabo una encuesta mediante entrevista telefónica asistida por ordenador. Se trataba de un cuestionario estructurado de 32 preguntas, divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor. Se entrevistó a 800 adolescentes, distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas, y tamaño del municipio.
- Informe Cisneros X Violencia y Acoso Escolar realizado por Oñate y Piñuel (2006): Se administró el Test AVE (Acoso y Violencia Escolar) Autoaplicado (Piñuel y Oñate, 2005) bajo la supervisión de los tutores de cada clase a 24990 niños de 2º de primaria a 1º de bachillerato de colegios públicos, privados y concertados de 14 Comunidades Autónomas.
- Informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2006): Se encuestó a 3000 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, la mitad chicas y la mitad chicos, pertenecientes a 300 centros educativos públicos, concertados y privados de todo el territorio nacional. Además se encuestó a 300 profesores y profesoras que ocupaban el cargo de jefe de estudios en cada uno de los centros.

A continuación, se destacan los datos más relevantes de cada uno de estos informes, comenzando por el estudio del Defensor del Pueblo y Unicef (2000):

- El número de alumnos que declaran ser autores de agresiones verbales, exclusión social y agresión directa (pegar) es superior al de aquellos que dice sufrirlas.
- El maltrato físico está protagonizado por los chicos (38,2%) y, aunque comparado con otros tipos de maltrato resulta infrecuente (4,1% "a veces" y 0,7% "en muchos casos"), es uno de los tipos de conflicto que más altera la convivencia por ser más manifiesto.

- Las chicas tienen un papel casi tan relevante como el de los chicos en el maltrato por exclusión social, y aún más importante que el de éstos en un tipo de agresión verbal particular, el hablar mal de otros.
- Las conductas que reflejan agresión verbal (insultos, poner mote y hablar mal de un compañero) son las que con mayor frecuencia aparecen.
- En cuanto al escenario más habitual en el que se desarrollan los tipos de maltrato, observamos diferencias entre ellos, pues si bien los casos de exclusión social tienen lugar fundamentalmente en el patio, la clase es el escenario más habitual para insultos y mote.
- Los alumnos que tienen pocos amigos tienden a sufrir mayor exclusión social, agresión verbal y física.
- Cuando los alumnos sienten miedo a la escuela es debido sobretodo a sus propios compañeros, seguido por cuestiones académicas.
- Para el agresor, los demás responden con pasividad, o en su caso le animan o le ayudan cuando ocurren las agresiones. Los testigos contradicen la información del agresor y manifiestan que intervienen “si es amigo” en un 44%, “aunque no sea amigo” en un 32,6%, un 14,5% “no hace nada aunque cree que se debería hacer algo”, y un 4% considera que “no es su problema y tampoco hace nada”. Sólo un 10% de los alumnos “informa a un adulto”.
- Es importante reflexionar sobre los datos del Informe referentes a las preguntas “¿a quién se lo cuentas?” y “¿quién ayuda a los alumnos que sufren agresiones?” De nuevo son los amigos los primeros tanto en contárselo como en ayudar.

Estas precisiones sobre los datos del Informe parecen indicar que la amistad es la clave primordial de protección, y de compañía e intervención en casos de agresiones o abusos entre ellos.

En cuanto a los datos aportados por el estudio de Serrano e Iborra (2005) para el Centro Reina Sofía, se destacan los siguientes:

- El 2,5% se declara víctima de acoso escolar y el 7,6% se identifica como

agresor. El 44% de las víctimas reconoce haber sido agresor en alguna ocasión. El 83,6% de los agresores afirma que en algún momento han sido víctimas.

- Las víctimas de acoso se autodefinen con rasgos negativos en mayor medida que las víctimas de violencia escolar en general (40% insegura; 35% depresiva; 35% con pocos amigos; y 30% solitaria).
- El tipo de maltrato más presente entre las víctimas es el emocional (82,8%), seguido del maltrato físico (50,9%).
- Los lugares más habituales para llevar a cabo las agresiones son la clase (54,3%) y el patio (53,4%), aunque el porcentaje de las agresiones en los alrededores del centro (32,8%) no es despreciable.
- Cuando un escolar ve que otro está siendo agredido (testigo), en la mayor parte de los casos afirma que interviene de alguna manera (71,5%); mientras que cuando un escolar está siendo agredido (víctima) lo más común es “aguantar” (50%).
- Las víctimas consideran que la causa más importante de la violencia es que “la han tomado conmigo” (37,1%). Por su parte, los agresores afirman que sus conductas violentas son respuesta a las provocaciones de la víctima (70,5%).
- Tanto agresores como víctimas están de acuerdo en que los profesores que no intervienen en el conflicto es “porque no se enteran” (27,9% y 39,7%, respectivamente).

Otro Informe, cuyos resultados se describen aquí, es el Informe Cisneros X Violencia y Acoso Escolar de Oñate y Piñuel (2006). En él se destacan los siguientes datos:

- El 23,2% de los alumnos encuestados están en una situación de acoso escolar (24,4% niños y 21,6% niñas).
- Se observa una relación inversamente proporcional entre la edad y el acoso (la tasa de acoso de los niños más pequeños-2º de primaria- es muy superior a la de los niños más mayores -1º de bachillerato).
- Respecto a la antigüedad del acoso recibido, el 25% dicen recibirlo desde siempre y el 28% durante todo el curso.

- Los autores del acoso escolar son niños de su propia clase (18,65%) y niños de otras clases (13,42%).
- Entre las razones de los que acosan destacan: “porque me provocaron” (22,4%), “por gastar una broma” (8,6%), “por pasar el rato” (3,2%), “porque a mí me lo hacen otros” (3%) o “para evitar que me lo hagan a mí” (2,9%).
- A la pregunta “¿por qué crees que te acosan?” las víctimas responden (de mayor a menor porcentaje): “no lo sé”, “por molestarme”, “por gastarme una broma”, “por envidia”, “ser diferente”, “les provoqué”, “porque me lo merezco”.

Tal y como se observa en los datos aportados por este estudio, las razones de los que acosan siguen siendo como en el estudio del Centro Reina Sofía de Serrano e Iborra (2005), la respuesta a la provocación de las víctimas, evitando de este modo asumir su responsabilidad en los hechos. Sin embargo, en este caso se habla de un porcentaje bastante inferior al presentado en dicho estudio (22,4% frente a 70,5%). Finalmente se resalta la respuesta de las víctimas a la pregunta “¿por qué crees que te acosan?”, observando que alrededor de un 15% de éstas no sabe cuál es el motivo de dicho acoso, por lo que es difícil que se planteen estrategias para resolver dichos problemas, si no son conscientes de qué los provoca.

Por último, se comentarán los resultados aportados por el último Informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2006). Así, los datos a destacar son:

- Las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado de secundaria. Los moteos que ofenden o ridiculizan son citados por el 26,7% de los alumnos, siendo un 27,1% los que afirman que sufren insultos. El 31,6% declara ser objeto de conductas de hablar mal de él o ella.
- Hay un mayor número de participantes que señalan ser objeto de agresión indirecta, más que directa. De este modo, un 16% afirma que se les esconden sus cosas, un 6,3% señala que se las roban y un 3,5% que se las rompen. La agresión física directa que supone la conducta de pegar, es sufrida “a veces” por un 3,9% del alumnado, y tan sólo un pequeño por-

centaje del mismo, el 0,5%, sufre esta agresión física “en muchos casos”.

- El porcentaje de agresores es mayor que el de víctimas en conductas que podrían verse como “menos graves”: agresiones verbales (hablar mal a espaldas de otro, poner motes que ofenden o ridiculizan), y la exclusión social (ignorar, no dejar participar), así como en la agresión física directa (pegar).
- Un 5,5% de los y las estudiantes que se reconocen víctimas, identifica las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben. En el caso de los agresores la incidencia es de 4,8% y 0,6%, respectivamente para señalar que lo hacen “a veces” y “en muchos casos”. En los testigos sube a un 22% el porcentaje de casos en que se observa “a veces” y a un 3% cuando es “en muchos casos”.
- Los casos de exclusión social son protagonizados por compañeros y compañeras de la misma clase, con porcentajes en torno al 70%, aunque también hay que tener en cuenta que un cierto porcentaje se debe a compañeros y compañeras de curso que están en una clase diferente a la de la víctima (en torno al 17%). Las agresiones verbales son con más probabilidad obra de alguien de la misma clase.
- La clase es el lugar privilegiado para todas las modalidades de acoso, fundamentalmente cuando el profesorado no está delante, a excepción de no dejar participar, los chantajes y las amenazas con armas, todas ellas más frecuentes en el patio.
- Respecto a las reacciones que siguen a los episodios de maltrato, en general, las víctimas acuden a los amigos principalmente, aunque un tercio lo cuenta a la familia y algo menos a los compañeros y compañeras. Se habla con el profesorado en un porcentaje muy bajo de los casos. Un 13% de víctimas señala que nadie les ayuda. Más de dos tercios de los agresores señalan la pasividad de quienes observan lo que sucede y una cuarta parte afirman que los demás les animan.

Comparando estos resultados con los presentados en el anterior informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2000), se observan las siguientes diferencias:

- Disminución de los casos de quienes se declaran víctimas de agresión verbal (insultos y poner mote).
- También se observa una disminución de los casos de agresión física indirecta (referida a las propiedades de la víctima) y amenazas.
- Sin embargo, no disminuyen los porcentajes de escolares de educación secundaria que dicen sufrir la exclusión social más directa (no dejar participar), la agresión verbal indirecta (hablar mal a espaldas del compañero o compañera), ni otras formas de agresión física directa (pegar).
- El porcentaje de quienes se reconocen agresores, al igual que el de las víctimas, muestra una disminución entre 2000 y 2006.
- En los porcentajes de quienes se declaran testigos se observan menos diferencias entre ambos estudios. Tan solo en dos tipos de acoso (insultar y poner mote) ha disminuido el porcentaje de los que dicen haberlos observado, mientras que en otros dos aumentan los porcentajes con respecto al estudio anterior. En cambio, hay mayor porcentaje de estudiantes que observan en su centro dos conductas de acoso (ignorar y robar).
- Ha aumentado significativamente el porcentaje de alumnos y alumnas que lo comunican al profesorado, disminuyendo el porcentaje de aquellos que no se lo cuentan a nadie, lo cual indica una mayor comunicación de las agresiones sufridas.
- Uso de las nuevas tecnologías para llevar a cabo el acoso escolar.

Para concluir, se realiza una reflexión conjunta de los informes que se han venido analizando. Así, se observa como la agresión verbal es la que más predomina, teniendo lugar dichas agresiones en escenarios como la clase, el patio o alrededores del centro. Las causas que los niños atribuyen a dichas agresiones varían en función de si se trata de los agresores o las víctimas. Si son los agresores, estos justifican sus actos como una mera respuesta a las provocaciones de las víctimas, si bien éstas piensan que la tienen tomada con ellos o no saben la causa de tales actos agresivos. De cualquier modo, y en consonancia con el estudio de Martínez y Gras (2007), parece que los alumnos perciben las conductas antisociales como basadas en causas internas (“es así”), mientras que los profesores no están de acuerdo, sino que creen

que también las hay externas como, por ejemplo, la presencia de violencia en los medios de comunicación. Un dato relevante del último Informe del Defensor del Pueblo y Unicef (2006), y del cual se han hecho eco los medios de comunicación es el empleo de las nuevas tecnologías (grabaciones con móvil o webcams) como otra estrategia para desarrollar la intimidación a los iguales que, en la mayoría de las ocasiones se solapa con las manifestaciones tradicionales del acoso (Mora-Merchán, 2008). Por último, se realiza una reflexión en torno a las dificultades que entraña el hablar de "gravedad" en el maltrato escolar. Asumiendo dichas dificultades, se observa, a través de los diversos estudios comentados, la existencia de una relación inversa entre ésta y la incidencia. Así, acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas mediante amenaza son las formas de maltrato menos frecuentes, lo que, sin embargo, no les quita importancia alguna. Por otra parte, los abusos verbales y las conductas de exclusión social, cuya negativa repercusión está reiteradamente comprobada son mencionados por porcentajes inadmisiblemente altos de alumnos y alumnas como víctimas.

Una vez caracterizadas las diferentes manifestaciones y frecuencias, es importante plantear la evaluación del bullying, recopilando información acerca de éste en el contexto en el que se está produciendo, el escolar. De este modo, se puede plantear un diagnóstico de la situación, y posteriormente llevar a cabo la intervención más idónea. Teniendo en cuenta que la evaluación del bullying se produce en torno a aspectos tanto individuales (nivel de indefensión/agresión, valoración conductual) como grupales (detección de alumnos directamente implicados, análisis sociométrico, forma, frecuencia y lugares habituales de agresión), algunos de los cuestionarios más utilizados para dicha evaluación son los siguientes:

- Cuestionario revisado de acosador / víctima de Dan Olweus (1996).

Este autor presentó un cuestionario inicial (Olweus, 1986) que ha ido variando tratando de perfeccionarse, procurando conseguir una mejor definición del fenómeno y el acotamiento de las conductas que componen el bullying. Así, en un momento inicial se utilizan diversas encuestas que valoraban aspectos parciales, para posteriormente incorporar aspectos definitorios del concepto como recurrencia, desequilibrio de poder e intencionalidad. La versión revisada

de este cuestionario (Olweus, 1996) consiste en 40 preguntas que evalúan los problemas entre acosador y víctima y que son cumplimentadas de manera anónima en un aula, teniendo en cuenta la exposición a varias formas físicas, verbales, indirectas, raciales, o sexuales de intimidación/hostigamiento, actitudes a favor de la víctima, y el grado en que el ambiente social (profesores, compañeros, padres) está informado y reacciona a la intimidación.

- Escala de roles participantes en la victimización escolar (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996).

Se trata de un cuestionario de 21 ítems para investigar la conducta de los iguales en situación de bullying. Utilizada en este estudio y descrita más detalladamente en el apartado de instrumentos, la escala hace referencia a descripciones conductuales de cada uno de los roles participantes de acosador, animador, ayudante del acosador, defensor, audiencia y víctima. Esta escala ha sido adaptada posteriormente por Sutton y Smith (1999).

- Cuestionario sobre abusos entre compañeros (Fernández y Ortega, 1999).

Indaga situaciones de victimización y abusos entre compañeros. Tiene carácter anónimo. Presenta dos cuestionarios paralelos para ser aplicados en Educación Secundaria o en Educación Primaria.

- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995).

Es una adaptación del cuestionario de Olweus. No exige identificación de quien lo cumplimenta. Para Educación Secundaria tiene dos formas, una para el alumno y otra para el profesorado. Además, aporta un test sociométrico.

- Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales CIMEI (Avilés, 1999).

Es una adaptación de los dos anteriores. En estos últimos años se han hecho varias versiones. Tiene una forma única para el alumnado de Educación Secundaria, una para el profesorado de la etapa y otra para los padres. Pasa de ser anónimo en la versión inicial a ser confidencial en la última versión. Además, en esta última versión se formaliza un instrumento de medida sociométrica, el Sociobull (Avilés y Elices, 2003) con una forma para el alumnado y otra para el profesorado.

- Cuestionario Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares (Cerezo, 2000).

Es un cuestionario de aplicación colectiva, compuesto por 15 ítems, elaborado específicamente para la medida de la agresividad entre iguales en contextos escolares. Está diseñado en torno a tres categorías de información: Posición sociométrica (elegido, rechazado, ser elegido-expectativa, ser rechazado-expectativa), dinámica bullying (fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca) y aspectos situacionales (forma, lugar, frecuencia, topografía y seguridad). Recaba información desde una doble perspectiva: la de los alumnos (entre 7 y 16 años, es decir, Primaria y Secundaria) y la de sus profesores.

- Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006).

Este cuestionario ha sido elaborado y, posteriormente, aplicado a una población de 1637 adolescentes de siete centros de Educación Secundaria Obligatoria (públicos y concertados). El CUVE evalúa de modo fiable cinco dimensiones de la violencia escolar: a) violencia física indirecta por parte del alumnado; b) violencia verbal del alumnado hacia compañeros; c) violencia física directa entre alumnos; d) violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; y e) violencia del profesorado hacia el alumnado.

Tras la detección y evaluación del acoso escolar, las estrategias de actuación van encaminadas al tratamiento directo de los agentes en conflicto (familia, compañeros, víctimas, agresores), a la aproximación curricular (educación en valores, entrenamiento en habilidades sociales y resolución de conflictos, aprendizaje cooperativo) o a la organización escolar. Así, Ortega, Romera y Del Rey (2009) organizan en diez elementos algunas propuestas de intervención que aparecen en los principales proyectos y programas que se están desarrollando en nuestro país:

1. Fomento de las iniciativas creadas por los propios centros (por ejemplo, programa Convivir es Vivir de la Comunidad de Madrid)
2. Formación del profesorado
3. Colaboración de la comunidad educativa (por ejemplo, plan PREVI en la Comunidad Valenciana)
4. Trabajo en el aula

5. Programas específicos de intervención (por ejemplo, desarrollo de la asertividad en víctimas)
6. Protocolos de detección y de actuación
7. Elaboración de materiales
8. Interconexión de los centros educativos (proyecto Atlántida)
9. Participación de las instituciones gubernamentales
10. Creación de organismos especializados en la materia.

A modo de ejemplo y, dada la proximidad de esta iniciativa, se profundiza a continuación en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Generalitat Valenciana (PREVI).

Este plan plantea como objetivo principal abordar la problemática ofreciendo respuestas a los colectivos afectados en los centros educativos, no sólo al alumnado sino también a los docentes y a las familias. A los docentes, para proporcionarles herramientas y recursos que les ayuden a trabajar dentro de sus aulas y en sus centros. Y a las familias, planificando talleres formativos que les ayuden a aclarar sus dudas sobre los conceptos de violencia escolar y acoso o para comprender la importancia de su cooperación con la escuela, del mismo modo en que se plantean los talleres formativos para el alumnado. Para ello, se han elaborado una serie de recursos que constituyen la herramienta de trabajo del plan PREVI. Se distinguen, por un lado, la realización de varios cortometrajes, o el Manual de Convivencia y Guía del Profesorado. Por otro lado, y teniendo en cuenta las nuevas tecnologías, se ha creado una página web (www.cult.gva.es/orientados) a través de la cual se pretende informar, orientar y asesorar al profesorado, al alumnado y a las familias sobre líneas de actuación y de prevención ante situaciones conflictivas. Asimismo, hay un teléfono de atención al menor a través de la Conselleria de Bienestar Social (900100003) cuyo objetivo principal es el de orientar, asesorar y atender a víctimas de acoso y a sus familias. Todo este esfuerzo desemboca finalmente en la elaboración de los Planes de Convivencia de los centros educativos.

1.3.- Perspectivas teóricas que explican el acoso escolar

Los enfoques teóricos que han venido analizando el fenómeno del acoso escolar han oscilado desde planteamientos individuales, centrados básicamente en el análisis de las características de los agresores y las víctimas, hasta planteamientos más grupales y sociales, que tienen en cuenta tanto las normas grupales como los escenarios en que tiene lugar el acoso (Rigby, 2004). A continuación, se lleva a cabo una revisión crítica de cinco perspectivas diferentes. Se inicia dicha revisión desde la primera corriente teórica que entiende la intimidación como resultado de diferencias individuales para continuar con la consideración del acoso como un proceso de desarrollo. Posteriormente, se comentará dicho fenómeno como un fenómeno sociocultural, a continuación como una respuesta a la presión de los iguales dentro de la escuela para, finalmente, comentar la aplicación de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1977) al análisis de la intimidación entre iguales.

Así, para comenzar se hace referencia a la corriente teórica que analiza la intimidación como resultado de diferencias individuales. De acuerdo con este punto de vista, el acoso ocurre como resultado de encuentros entre niños que se diferencian por su poder y en los que el niño más poderoso está motivado para procurar oprimir al que lo es menos y hacerlo repetidamente. En una escuela hay desequilibrios considerables en el poder entre niños, relacionados con diferencias físicas y/o psicológicas. Hay también algunos niños que disfrutan dominando a otros e inevitablemente buscan a aquellos a quien intimidar. La conjunción de tener poder y estar motivado para dominar a otros menos poderosos es vista como la razón principal por la que la intimidación ocurre en las escuelas. Dentro de esta perspectiva, se pueden incluir los estudios sobre competencias mentalistas (Sutton, Smith y Swettenham, 1999, 2001; Gini, 2006), cuyo objetivo común es establecer si existen diferencias entre los diferentes roles participantes en el acoso escolar respecto a sus habilidades mentalistas. En segundo lugar, se pueden citar los trabajos en torno al maquiavelismo (Sutton, Smith y Swettenham, 1999; Sutton y Keogh, 2001; Arsenio y Lemerise, 2001) o acerca de la falta de implicación moral (Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno, 2005). De cualquier modo, estos estudios se analizan en profundidad más adelante.

Una segunda corriente teórica hace referencia al acoso como un proceso de desarrollo. Esta perspectiva concibe la intimidación con inicio en la niñez más temprana, entendiendo que los niños tienden al principio a buscar su dominio social de un modo más grosero, por ejemplo, atacando a otros, sobre todo a aquellos menos poderosos, en una tentativa de intimidarlos. Sin embargo, consideran que con el paso del tiempo esta búsqueda del dominio social deja de ser tan agresiva, siendo las formas verbales e indirectas de acoso más comunes que las físicas. Asimismo, también se hace referencia a la relación de acoso escolar como proceso, entendida como el tipo de violencia que se practica repetidamente a lo largo del tiempo, haciendo que el sujeto agredido pierda la esperanza de que esa situación pueda cambiar. Así, se encuentra el trabajo de Oñate y Piñuel (2006) en el que se plantean responder a la pregunta “¿de qué modo tiene lugar el proceso de victimización?” Para ello proponen la existencia de cinco fases en el desarrollo de dicho proceso. Así, la primera fase sería la del desencadenamiento del proceso instigador, es decir, cualquier detalle que, aunque insignificante o puntual, provoca que el agresor se fije en alguien y decida convertirlo en su víctima. La segunda fase sería la del comienzo del hostigamiento y el acoso. El agresor ya tiene a su víctima en el punto de mira y comienza a desplegar sus armas, le pone mote, le grita o lo maltrata a la vista de todos. De este modo, llegaríamos a la tercera fase, llamada por los autores como del asesinato psicológico. El niño acosado comienza a creer que todo lo hace mal, e incluso se inclina por pensar que los demás tienen razón. Sería el momento en el que el niño comienza a desarrollar los primeros síntomas de indefensión (disminuye su rendimiento escolar, se aísla socialmente,...). Una cuarta fase de este proceso sería aquella en la que aparecen las manifestaciones psicosomáticas graves, y la quinta y última sería la de expulsión o autoexclusión escolar, en la que las instituciones escolares tienden a negar sistemáticamente que tales violencias existan en sus centros porque es una situación que no desean. Según estos autores, los centros no quieren asumir la responsabilidad que tienen de proteger a los niños y demasiadas veces lo que esperan de las víctimas es que se marchen. Es la salida más cómoda, pero la más injusta y lesiva para el niño que, de este modo, se convierte en víctima dos veces, una vez por parte de su agresor y otra por parte de la institución escolar.

Ahondando aún más en el acoso como proceso, Chan (2006) observa la existencia de tres patrones sistemáticos de acoso: intimidación sucesiva, victimización múltiple y victimización familiar. El primero hace referencia a la situación en la que un niño se provee de dos o más víctimas, incluso a través de distintos cursos o niveles. Este grupo de niños serían los responsables de un porcentaje importante de los problemas de intimidación en las escuelas. La victimización múltiple es el opuesto de la intimidación sucesiva, es decir, más de un niño puede converger en una víctima. Los motivos por los cuales algunos niños son crónicamente victimizados y atraen el ataque de múltiples fuentes se relacionan con disposiciones de personalidad, relaciones entre iguales y factores familiares, y pueden llevar al estatus de víctima en la edad adulta. Por último, en cuanto al patrón familiar, este autor observa casos dentro de la misma familia (por ejemplo, hermanos). Las influencias familiares (por ejemplo, el modelo parental) en la conducta agresiva desarrollada en niños son conocidas a lo largo del tiempo, pero este autor destaca sobre todo la transmisión de dichas influencias entre hermanos.

La tercera perspectiva, del acoso como un fenómeno sociocultural, procura explicar la intimidación como un resultado de la existencia de grupos sociales con niveles diferentes de poder. El centro de atención está principalmente sobre las diferencias que tienen una base histórica y cultural, como el género, la raza o la identidad étnica y la clase social. En esta misma vertiente teórica se podrían incorporar los trabajos de Schuster (1999), Atria, Strohmeier y Spiel (2007), Mahdavi y Smith (2007), Orobio de Castro (2007), y Leman y Watling (2007) en torno al concepto de chivo expiatorio. Así, Schuster (1999) examina el predominio de la intimidación, encontrando que en cada clase hay una o dos víctimas que, según sugiere el autor, sirven como chivo expiatorio para los miembros de la clase. Esta hipótesis ha sido examinada por Atria et al. (2007) y Mahdavi y Smith (2007), encontrando poco apoyo. Estos autores observan una amplia diversidad entre clases en el número de víctimas, encontrando que existen clases muy pacíficas y otras muy violentas, independientemente de las formas de intimidación (verbal y física) y de los instrumentos de medida utilizados (autovvaloración y nominación entre iguales), considerando que la variabilidad en el predominio de la intimidación y la distribución de los roles participantes está en desacuer-

do con la teoría del chivo expiatorio comentada por Schuster (1999). Sin embargo, Orobio de Castro (2007) interpreta estos últimos resultados de modo diferente a como lo hacen los autores, entendiendo que la esencia de esta teoría es explicar la discrepancia en la clase y entre clases a través del tiempo. Por ello, pide a estos autores discrepantes que propongan una teoría más explícita acerca de los determinantes de la discrepancia entre aulas y la evaluación de las variables implicadas en cada aula. Por último, Leman y Watling (2007) consideran que el concepto de chivo expiatorio es más amplio y cubre una gama de contextos y grupos sociales, proponiendo para futuras investigaciones en torno a la intimidación y, más concretamente, al chivo expiatorio, que se tengan en cuenta diversos entornos (por ejemplo, grupos de año más que de aulas, relaciones intergrupales fuera de la escuela) y factores sociales (por ejemplo, la identidad étnica o el género). Para finalizar, estos investigadores proponen que se debería explorar por qué algunas clases, escuelas y sociedades tienen un mayor número de chivos expiatorios que otras.

La cuarta perspectiva hace referencia al acoso como una respuesta a la presión de los iguales dentro de la escuela. Cabe decir que esta aproximación tiene en común con el enfoque sociocultural que concibe el acoso como comprensible en un contexto social. Sin embargo, el contexto no está definido de acuerdo a categorías socioculturales tales como género, raza y clase social. Hay un amplio contexto social que consiste en las conductas y actitudes de miembros de la comunidad escolar. Los individuos están influidos por sus percepciones de lo que debe ser el carácter distintivo de la escuela. En segundo lugar, están más influidos por un grupo de iguales a quienes sienten más cercanos. Tales grupos están formados por intereses y objetivos comunes, y proporcionan el apoyo entre sus miembros. También pueden constituir una amenaza para aquellos externos al grupo, incluso ex-miembros a quienes pueden intimidar. El motivo puede ser un agravio o un agravio imaginado, un prejuicio (explicable en términos socioculturales) o simplemente un deseo de divertirse a costa de otra persona. De un modo pretencioso, los actos de intimidación se suelen sostener por una conexión con el grupo (que puede ser descrita como la presión del igual o la lealtad a un grupo) más bien que por motivos individuales como la malevolencia personal.

Dentro de esta perspectiva, podrían incluirse los estudios que relacionan estatus social y acoso (analizados más adelante) o el trabajo de Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), quienes consideran que, aunque las investigaciones en torno al acoso escolar se han dirigido de forma prioritaria hacia la figura del agresor y la víctima, éstos no son los únicos roles implicados, sino que se trataría de un proceso grupal en el que cada uno asume su papel para mantenerlo o detenerlo. De hecho, Olweus (1993) plantea que cuando unos cuantos estudiantes se agrupan para acosar a otro, muy probablemente algunos mecanismos de grupo socio-psicológicos están en marcha: contagio social, debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas, división de la responsabilidad y cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima. También se ha sugerido por parte de otros autores (Garandeanu y Cillessen, 2006) que, en agresiones como la indirecta, el acosador tiene que tener unos buenos conocimientos de los mecanismos grupales y de las relaciones existentes entre los miembros del grupo para poder llevarla a cabo. Se debe tener en cuenta que, tal y como sugieren Bukowski y Sippola (2001), victimizar a alguien parece ayudar en la cohesión y homogeneidad del grupo. Todos estos mecanismos pueden contribuir a la comprensión y explicación del por qué ciertos estudiantes que normalmente son agradables y no agresivos participan en situaciones de acoso sin mayores problemas.

En otro estudio que analiza el acoso como un proceso grupal (Harachi, Fleming, White, Ensminger, Abbott, Catalano y Haggerty, 2006) y que, de un modo más específico, pone su atención en las características para la pertenencia a un grupo, los autores observan que los problemas de atención, los conflictos familiares y la falta de compromiso con las tareas escolares son predictores de la pertenencia al grupo de los agresores (independientemente del género). También, se observan diferencias en función del género en otra serie de características como la menor implicación de la familia en la educación de los chicos agresores, mientras que en las chicas que forman parte de este grupo las características predictoras son la depresión, el bajo estatus social y pertenecer a una familia monoparental.

La presión de los iguales también se refleja en las normas que rigen estos grupos. Concretamente, existen trabajos que analizan los efectos de las normas grupales en las intenciones de los niños para acosar a otros (Salmivalli y Voeten, 2004; Nesdale, Durkin, Maass, Kiesner y Griffiths, 2008). Nesdale et al. (2008) encuentran que las actitudes de los niños entre 7 y 9 años eran más positivas hacia las normas intragrupo que hacia las externas a su grupo y las intenciones de intimidar eran mayores cuando el grupo tenía una norma de aversión hacia alguna persona o grupo. Por su parte, Salmivalli et al. (2004) examinan las relaciones entre las actitudes, las normas grupales y la conducta de los estudiantes en las situaciones de acoso, encontrando que si bien las actitudes predijeron el comportamiento del estudiante en la mayoría de los casos, las normas de grupo podían explicar las diferencias en la incidencia del acoso entre los distintos niveles académicos (9 a 12 años), sobre todo en los superiores.

Por último, otro marco teórico utilizado para explicar el acoso escolar en las escuelas es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1977, 1979). Cuando la perspectiva ecológica es aplicada a la intimidación (Swearer y Doll, 2001; Espelage y Swearer, 2003), engloba todos los factores implicados y se entiende como un fenómeno establecido en el tiempo como consecuencia de la interacción entre las variables internas y externas a los niños, es decir, entre las características individuales del niño que intimida, y las acciones de los iguales, profesores y otros adultos, así como las características de la escuela, factores familiares, características culturales y factores de la comunidad. Esto nos lleva a entender la intimidación como una interacción entre el niño y sus iguales, escuela, familia y comunidad. Los factores internos de estos niños actúan recíprocamente con el ambiente social, que sirve para reforzar los comportamientos de persecución y/o la intimidación. Además, la complejidad de este fenómeno sugiere que estos comportamientos son tanto abiertos como encubiertos y pueden ocurrir en una variedad de contextos. Este marco teórico en concreto es el que impregna la mayoría de programas de intervención contra el acoso, ya que engloba todas las variables y contextos implicados.

Dentro de este enfoque, un ejemplo de análisis del contexto físico y social del bullying podría ser el trabajo de Parault, Davis y Pellegrini (2007), en el que se pre-

guntan cómo varían las conductas de acoso según el contexto (cafetería, pasillo y baile de la escuela) y cómo el estatus social de agresor y víctima influye en su asistencia a los bailes de la escuela. Se observó que el contexto donde más tenían lugar estas conductas era la cafetería. Además, los agresores acudían a los bailes independientemente del nivel de incidencias de conductas agresivas, mientras que las víctimas únicamente acudían si no había agresiones. De cualquier modo, parece que el tamaño, localización, condiciones físicas y distribución étnica de los centros escolares desempeñan un rol muy importante en el tipo y gravedad de la violencia que tiene lugar en ellos (Eisenbraun, 2007), distinguiéndose algunas características de la escuela que tienden a incrementar la presencia de conductas violentas (Díaz-Aguado, 2005). Se trata, entre otras cuestiones, de la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, la tendencia a dar una respuesta insuficiente cuando se produce la violencia entre iguales o el tratamiento dado a la diversidad actuando como si no existiera.

Para concluir con esta revisión cabe comentar que ninguna de estas perspectivas por sí sola tiene todas las respuestas, pues todas tienen sus puntos fuertes, pero también sus limitaciones. Por ejemplo, una visión centrada en las características (físicas y psicológicas) de los niños que se ven envueltos en problemas de acoso, tiene como punto fuerte el que puede mostrar características relevantes de quienes acosan a otros y/o son acosados; ayudando a que sean identificados e incluidos en programas educativos apropiados. Sin embargo, esta aproximación teórica deja de lado los determinantes socioculturales y la comprensión de los cambios en el desarrollo. Del mismo modo, tampoco tiene en cuenta la influencia que puede tener la pertenencia a grupos o la presión que ejercen los iguales. Asimismo, una aproximación sociocultural al acoso, relacionada con la construcción de género y con las diferencias raciales, étnicas o sociales, falla a la hora de tener en cuenta que dentro de cada uno de los grupos identificados hay importantes diferencias entre individuos que pueden llevar a que una persona actúe como un acosador, una víctima, etc. El enfoque más prometedor, pero también más difícil de operativizar sería el ecológico, que incluye todos los procesos desarrollados por cada una de las teorías, aproximándose así de forma más fiel a lo que es la realidad del acoso.

CAPÍTULO 2. PARTICIPANTES EN EL ACOSO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA INDIVIDUAL Y SOCIOGRUPAL

Una vez revisadas las distintas perspectivas teóricas que tratan de dar respuesta a un fenómeno tan complejo como el del acoso escolar, se concreta el enfoque teórico de este trabajo. Así, se parte de una perspectiva sociogrupal, pero que atiende a las diferencias individuales dentro del grupo. Por lo tanto, el objetivo es el de analizar el fenómeno del acoso a través del “desmantelamiento” del grupo participante. Esto no significa priorizar visiones parciales e individuales, sino conocer mejor las distintas características de los componentes del grupo.

El bullying a menudo tiene lugar en una situación en la que varios miembros del grupo están presentes. Pero, ¿qué tipo de rol participante, además de los tradicionalmente estudiados de acosador y víctima, desempeñan los niños en una situación de acoso escolar?

El grueso de la intervención en el fenómeno del maltrato entre iguales se ha venido dirigiendo mayoritariamente hacia las partes más visibles de estas situaciones como son los agresores y sus víctimas (ver por ejemplo, programas de desarrollo de la asertividad para la víctima y de la empatía para los agresores, de Ortega, 1998). Sin embargo, debemos tener en cuenta desde un principio que estos no son los únicos roles implicados, tal y como indican autores como Salmivalli et al. (1996) o Sutton y Smith (1999), sino únicamente los más visibles, los que con su actuación acaban llamando la atención en los centros educativos (profesores, compañeros, amigos,...) o en las familias (padres, hermanos,...), abandonando de este modo la ley del silencio que suele imperar en estas situaciones y haciéndoles conscientes de la verdadera gravedad del asunto.

Otros grupos o roles implicados son los seguidores (ayudantes y reforzadores del agresor), los defensores de la víctima o incluso la audiencia pasiva o público que

contempla esa agresión (Salmivalli et al., 1996). Se trata de “un fenómeno que involucra a más alumnos, que asumen roles diferentes que mantienen, precipitan o detienen el problema en función de cuál sea su actuación” (Mora, 2000, pág. 14).

En estos componentes del grupo se profundizará a continuación, utilizando para ello las descripciones encontradas en las diferentes investigaciones (Salmivalli et al., 1996; Olweus, 1998; Ortega, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Goossens, Olthof y Dekker, 2006; Avilés, 2006; Eisenbraun, 2007).

En primer lugar, se comenzará detallando algunos de los rasgos descriptivos de los niños agresores. Son niños impulsivos, disruptivos y extrovertidos, con actitudes menos negativas hacia la intimidación. Muestran una escasa conciencia sobre si los actos que perpetran son moralmente aceptables, caracterizándose por la falta de empatía y del sentimiento de culpabilidad. En cuanto a los principales antecedentes familiares suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, con serias dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico. Se trata de niños caracterizados por un temperamento agresivo, que despliegan conductas de agresión tanto reactiva como proactiva (Salmivalli y Nieminen, 2002; Camodeca y Goossens, 2005). También sienten una fuerte necesidad de ejercer el dominio sobre los demás, presentando dificultades de autocontrol de su ira y agresividad, lo que les lleva a tener problemas en sus relaciones con los otros. Asimismo, tienen menor disponibilidad para llevar a cabo estrategias no violentas de resolución de conflictos, tendiendo a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión, así como con una serie de conceptos como los de chivato y cobarde, relacionados con el acoso escolar y que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración de silencio que ayuda a perpetuarlo. En la misma línea, Slee y Rigby (1993) y Mynard y Joseph (1997) señalan que los agresores muestran tendencia al psicoticismo manifestada a través de una mayor dureza emocional, despreocupación por los sentimientos de los demás, insensibilidad, etc.

Por otro lado, los niños víctimas, en general, se caracterizan por su timidez, inseguridad o debilidad. Tienen una baja autoestima, percibiéndose a sí mismos como incapaces de controlar o repeler los ataques. Suelen ser alumnos con una red social muy limitada, presentando retraimiento social, miedo a establecer nuevas relaciones y con tendencia a manifestar problemas conductuales, como la agresión reactiva, y emocionales, como ira o tristeza (Camodeca, Goossens, Meerum y Schuengel, 2002; Camodeca y Goossens, 2005). Asimismo, el riesgo de ser víctima de acoso se puede incrementar por el hecho de pertenecer a una minoría étnica, llevar gafas, tener una determinada orientación sexual, dificultades de aprendizaje, de expresión verbal, etc. Aunque, al mismo tiempo, cualquiera puede serlo, independientemente de éstas y otras características personales o sociales, si tiene la "fortuna" de ser elegido por el acosador o grupo de acosadores como blanco de sus ataques.

No obstante, en el proceso del maltrato entre iguales existen diversos tipos de víctimas (Ortega, 1998; Fernández, 1998; Fernández y Andrés, 2002; Villanueva y Clemente, 2002; Griffin y Gross, 2004; Unnever, 2005; Díaz-Aguado, 2005; Avilés, 2006):

- Víctima pasiva o sumisa: Se trata del tipo de víctima más común y coincide mayoritariamente con el perfil descrito anteriormente. Se caracteriza por la falta de respuesta y la aceptación de los ataques del agresor. La víctima interpreta que el problema está en ella, incluso que se lo merece. Esta falta de reacción le sirve al agresor para tener a una víctima vulnerable e insegura, convirtiéndole así en el punto de mira de sus ataques. Se trata de niños tímidos, no asertivos, con baja autoestima y escasas amistades. Tienen mayor tendencia a la depresión y suelen ser físicamente débiles.

- Víctima activa: Es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas. Tiene rasgos propios (son ansiosos y agresivos) que son molestos para el grupo. La valoración del resto de alumnos es que se buscan lo que les pasa, que van provocando con su conducta. Se caracterizan por poca tolerancia a la frustración,

agresividad, problemas de concentración, incluso hiperactividad. Sus conductas disruptivas provocan malestar tanto en sus compañeros como en los adultos. Estas características han hecho que en ocasiones este tipo de víctimas se denominen “víctimas provocadoras”, hecho que se debería evitar con el objetivo de prevenir la frecuente tendencia a culpabilizar a la víctima.

- Víctima reactiva y agresiva: Se caracterizan por su respuesta agresiva a los ataques. Representan la estrategia más común para salir de la situación, “si me atacas, yo te ataco”, estrategia socialmente justificada por algunos adultos en las escasas ocasiones en las que las víctimas les informan de dicha situación. Se les provoca con facilidad y ellos a su vez provocan a sus compañeros. Es menos probable que tengan amistades protectoras. A este grupo pertenecerían los llamados agresores ineficaces (Perry, Perry y Kennedy, 1992), es decir, aquellos niños que se implican en conflictos emocionalmente fuertes con sus iguales y resultan perdedores dando muestras de cólera, frustración y angustia emocional mal controlada. Solberg, Olweus y Endressen (2007) observan que el predominio de este tipo de víctimas es bajo, aunque en primaria constituyen aproximadamente entre el 30 y el 50% del grupo de agresores, siendo mayoritariamente chicos. Asimismo, Haynie, Nansel, Eitel, Davis Crump, Saylor, Yu et al. (2001) encuentran que estos niños se caracterizan por tener las más bajas puntuaciones en variables psicosociales y conductuales (problemas conductuales, síntomas depresivos,...). Este tipo de víctima engloba a aquellas que además de ser víctimas también son agresoras, es decir, se considera que pertenecen a ambos roles.

- Víctima segura de sí misma: Son chicos con éxito y brillantes escolarmente, con una muy buena capacidad cognitiva o que destacan en una determinada habilidad, lo que provoca malestar en el grupo. Tienen una seguridad en sí mismos aceptable, lo que les lleva a vivir estas experiencias con incredulidad e impotencia. El acoso vendría provocado por un acontecimiento puntual como por ejemplo, la ridiculización en público, la atención excesiva de un adulto o una equivocación sin intención, que si no es bien gestionada por algún adulto o por ellos mismos puede convertirse en un proceso de victimización.

Como ya se ha comentado previamente, los agresores y las víctimas no son los únicos participantes en el fenómeno de la intimidación entre iguales, distinguiendo por ejemplo, el papel del público o testigos del acoso escolar. Se trata de aquellos individuos que contemplan el maltrato sin hacer nada por evitarlo, incluso restando importancia a estos incidentes (Defensor del Pueblo y UNICEF, 2000). En ocasiones, se trata simplemente del miedo a ser incluido dentro del círculo de la victimización lo que les impide hacer algo o tal vez el no querer “meterse donde no le llaman” al no tener relación de amistad con la víctima de los ataques. Así, Avilés (2006) distingue entre el testigo indiferente (no le importa lo que pasa), el testigo culpabilizado (siente miedo del agresor, agrupando así miedo, temor y culpabilidad) y el testigo amoral (reconocen la fuerza y el poder al agresor, entendiéndolo como algo inevitable y justificado). Mientras, Avilés y Elices (2003) plantean una división del grupo de los espectadores en: animadores del agresor (jalean y animan al agresor, se posicionan activamente a favor del agresor) y defensores de la víctima (aquellos que intervienen para parar la situación en defensa de la víctima).

De este modo, Salmivalli et al. (1996) utilizando la escala de roles participantes en el acoso, observan en una población de 573 niños entre 12-13 años que el 11.7% son víctimas, el 8.2% acosadores, el 19.5% animadores del agresor, el 6.8% ayudantes del agresor, el 17.3% defensores de la víctima y el 23.7 % son la audiencia. De este modo, un 87% de la muestra está asignado a un rol u otro, mientras que un 13% no tiene un rol definido.

Tal y como se ha comentado, si bien los roles de agresor y víctima han sido profusamente estudiados, los roles de público, defensor, ayudantes o reforzadores son los menos estudiados en la literatura y, por lo tanto, objeto principal de estudio de este trabajo, considerando que el rol de ayudante y el de reforzador del agresor forman parte de un rol que vendría a llamarse seguidor del agresor, quedando la distribución de roles participantes en el acoso del siguiente modo: agresores, víctimas, seguidores del agresor, defensores de la víctima y público.

Analizando por países la distribución de participantes, puede encontrarse una gran variabilidad. Eslea et al. (2003) comparan los datos de siete países: China, Inglaterra, Irlanda, Italia, Japón, Portugal y España, encontrando que los porcentajes categorizados como víctimas van del 5.2% en Irlanda al 25.6% en Italia, mientras que el número de agresores van del 2% en China al 16.9% en España. Las víctimas agresoras constituyen únicamente el 0.8% de la muestra inglesa, pero forman el 19.6% de la española. A la inversa, sólo el 50.8% de niños españoles no estuvo implicado en el acoso en absoluto, comparados con el 91% de niños en Irlanda.

De cualquier modo, en el contexto escolar, todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres,...) interactúan entre sí, por lo que cualquier proceso de victimización debería ser observado por unos u otros. Sin embargo, normalmente, los adultos son los últimos en conocer la situación, puesto que para la víctima el informarles acerca del acoso recibido por los iguales sería un modo de acentuar su posición de debilidad frente a éstos, convirtiéndole además en un “chivato”. Para el público podría significar pasar a ser el blanco del acoso siendo mucho más fácil para ellos mirar hacia otro lado, como si nada estuviera sucediendo. Así, en la mayoría de ocasiones, cuando los adultos llegan a ser conscientes de la situación, el proceso de victimización lleva bastante tiempo teniendo lugar, mantenido fundamentalmente por procesos grupales que implican a los citados participantes.

Estos diferentes roles se han estudiado respecto a distintas variables, tratando de caracterizar al grupo a través de sus componentes. A continuación, se presentan algunas de estas variables, en concreto, sexo y estatus de los distintos roles, autoestima y agresión. En primer lugar, en cuanto al sexo, algunos estudios han confirmado la existencia de diferencias en la variable sexo, en la distribución de roles participantes (Salmivalli et al. 1996; Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo, 2003; Goossens, Olthof y Dekker, 2006). Así, los chicos se encuentran representados mayoritariamente en los roles de agresor y seguidor, mientras que las chicas lo están en los roles de defensora y público. Por su parte, el rol de víctima no ofrece resultados uniformes: mientras algunos autores encuentran este rol distribuido a partes iguales entre ambos sexos (Salmivalli et al. 1996), otros estudios señalan una mayor

presencia de chicos en el grupo de las víctimas (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg y Salmivalli, 2009), y otros precisamente lo contrario, un mayor número de chicas víctimas (Cerezo, 2008).

Una variable que tiene indudables efectos en la conducta intimidatoria es el estatus sociométrico de los roles implicados, tal y como se ha comentado en la perspectiva teórica del acoso como respuesta a la presión de los iguales. ¿Se puede hablar de un estatus característico de los agresores o de las víctimas?, ¿tener un rol determinado condiciona el estatus social u ocurre a la inversa, tener un determinado estatus nos lleva a presentar un rol concreto? En las siguientes líneas se trata de dar respuesta a estas y otras cuestiones. Al parecer son muchas las ocasiones en que los agresores aparecen como rechazados (Smith y Boulton, 1991; Boulton y Smith, 1994; Salmivalli et al., 1996; Tomada y Schneider, 1997), relacionándose de un modo tradicional la agresión con el bajo estatus social (Dodge, 1983). Aunque tampoco es raro encontrar datos que los sitúan con los mismos niveles de popularidad que al resto de compañeros (Olweus, 1993) o como líderes dentro del grupo (Gini, 2006). En cuanto a las víctimas, Ortega y Mora-Merchán (2008) encuentran que son claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros como ya aparece en otros trabajos (Boulton y Smith, 1994; Veenstra, Lindenberg, De Winter, Oldehinkel, De Winter, Verhulst y Ormel, 2005). No obstante, Ortega y Mora-Merchán (2008), recogen en su trabajo que el rechazo es condición necesaria pero no suficiente para convertirse en objetivo de las agresiones de sus compañeros, es decir, no todos los rechazados son acosados por sus iguales. Por su parte, Salmivalli et al. (1996) observaron porcentajes de rechazo escolar en torno al 70% en las víctimas y del 50% en los agresores, oscilando el resto de roles participantes entre el estatus de popular (seguidores del agresor y defensores de la víctima) y el de medio (público), resultados confirmados en estudios más actuales (Goossens et al., 2006; Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009).

Llegados a este punto, se considera relevante dar respuesta a la pregunta: “¿qué es ser popular?”. Se puede hacer una distinción entre dos tipos de popularidad. Por un lado estaría la popularidad sociométrica o la preferencia social, que indica el grado en que un niño gusta o no a sus iguales o el nivel de aceptación de ese niño por los

iguales (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982), mientras que, la popularidad percibida haría referencia al estatus social en términos de poder social, impacto y visibilidad.

Por ejemplo, si se tiene en cuenta la medida de preferencia social, se puede citar el trabajo de Cava, Musitu y Murgui (2007), quienes encuentran que los adolescentes con bajo estatus sociométrico, son con mayor probabilidad victimizados por sus iguales. Estos autores plantean que quizás estos menores al encontrarse más aislados, tengan menos probabilidades de recibir ayuda y por lo tanto, sean victimizados, aunque quizás sea únicamente una consecuencia posterior de la victimización.

Varios son los autores que han planteado la importancia de aspectos como el prestigio y la reputación en este tipo de conductas (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Sijtsema et al., 2009). De este modo, se observa como la conducta de los agresores parece estar relacionada con el prestigio, en términos de popularidad percibida, así como con el nivel de amistad. Incluso se sugiere que dicha conducta influye en las expectativas por parte del profesor hacia los estudiantes, que no se debe obviar, están relacionadas con la aceptación social por parte de los compañeros.

Respecto a las autopercepciones de estatus social, tal y como indican Mayeux y Cillessen (2008) en el título de su trabajo, “no es sólo ser popular, sino también saberlo”. Estos autores observan como los adolescentes que eran populares y conscientes de serlo, puntuaban más alto en agresión. Explican sus resultados teniendo en cuenta que la popularidad percibida les hace conscientes de su poder social, hecho que colabora en que usen la agresión como modo de perpetuar o mantener su posición social. Entienden que es más probable que un popular plenamente consciente de serlo luche para retener esa posición que uno que no se vea a sí mismo en ese rol. Es posible que los adolescentes populares que son conscientes de su estatus entiendan la naturaleza protectora de éste, y se sientan libres para agredir a otros porque saben que no van a ser censurados.

Del mismo modo, otros estudios han encontrado que aquellos alumnos con un alto estatus entre sus iguales defienden en mayor medida a la víctima, quizás porque su

situación social les hace no temer las reacciones negativas de sus compañeros (Caravita, et al., 2009). Mientras, se observa que aquellos con mayor número de experiencias de humillación llevan a cabo más conductas agresivas en el colegio, independientemente de que el estatus social (familiar, grupo de iguales) sea alto o bajo, quizás porque los primeros tiene una posición que defender, o bien se sienten seguros para desafiar las normas debido a su estatus, mientras que los alumnos de estatus social bajo parece que actúan así porque se pueden sentir amenazados (Aslund, Starrin, Leppert y Nilsson, 2009). Sin embargo, el estatus medio parece tener una función protectora contra la conducta agresiva. Pero, ¿existe alguna relación entre el valor que los niños dan a ser aceptados o rechazados por sus compañeros y la presencia de conductas intimidatorias? Parece ser que sí. Olthof y Goossens (2008) observaron que la participación en este tipo de conductas, independientemente del género, estaba relacionada con el deseo de ser aceptado por los chicos.

Aunque no son conceptos similares, también se ha analizado el concepto de amistad en relación al acoso. Fox y Boulton (2006) observan que los problemas de habilidades sociales predecían un incremento en la victimización entre iguales en una población de niños de 9-11 años, observando que dos variables moderan esta relación: número de amigos y aceptación de los iguales como mejor amigo. Por otra parte, la variable amistad parece estar asociada con la competencia académica (Erath, Flanagan y Bierman, 2008), observando que las víctimas tienen baja competencia académica. Estos resultados pueden explicarse teniendo en cuenta que quien tiene amistades puede comprometerse con las tareas académicas, mientras que quien carece de relaciones seguras está más preocupado por la aceptación social y establecer amistades, en detrimento de las tareas académicas.

Otra variable objeto de estudio a la hora de caracterizar a los roles implicados en el acoso es la autoestima (O'Moore y Kirkham, 2001; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Holt y Espelage, 2006; Lodge y Feldman, 2007; Villanueva, Adrián, Górriz y Andrés, 2007; Cava, 2008; De la Torre, García, De la villa y Casanova, 2008). Ésta se ha examinado desde un punto de vista multidimensional (académica, familiar, escolar, social y emocional) con el objetivo de evitar resultados

contradictorios como los encontrados hasta ahora en las investigaciones en torno al acoso que utilizan medidas de autoestima general. No obstante, en general se observa que los niños que estaban implicados en la intimidación en uno u otro rol tenían significativamente más baja autoestima que quienes no habían sido acosados ni acosaban (O'Moore y Kirkham, 2001). Sin embargo, tal y como comentan Cava, Musitu y Murgui (2006), estos resultados no se constatan en todos los estudios. De cualquier modo, se ha relacionado la baja autoestima con la mayor probabilidad para ser victimizados por sus iguales (Egan y Perry, 1998), ya que cuando existen determinados factores de riesgo para ser intimidado (por ejemplo, menor tamaño físico, conducta ansiosa y pobres habilidades sociales), es más probable que la intimidación se produzca si se tiene bajo autoconcepto, que si éste es adecuado. Así, parece ser que poseer un autoconcepto adecuado puede ser considerado como un factor protector que dificultaría la victimización, mientras que el bajo autoconcepto podría desempeñar un papel fundamental en el círculo vicioso que perpetúa el estado de victimización.

Desde un enfoque multidimensional más actual, y respecto a la dimensión académica, el público es el que obtiene una mayor puntuación, es decir, aquellos alumnos que afirman no implicarse de forma activa en la participación en acciones intimidatorias, se atribuyen unas percepciones de sí mismo más positivas en lo referente al desempeño de la actividad escolar. Parece ser que los estudiantes que mantenían unas percepciones menos positivas respecto a sus habilidades académicas, con independencia del nivel de competencia curricular exhibido a través de las calificaciones escolares, se manifestaban más proclives a cometer acciones punitivas sobre compañeros y profesores que aquellos otros alumnos que mostraban unas impresiones más favorables de sí mismos (Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Taylor, Davis-Kean y Malanchuk, 2007).

En relación con los ámbitos social y emocional, se observa como las víctimas se perciben más negativamente en dichos ámbitos comparadas con los agresores. Asimismo comparten la imagen de personas tristes, deprimidas y solas que los demás tienen de ellas. Mientras, los agresores se perciben como altamente compe-

tentes en los ámbitos social y emocional, y se puede afirmar que el ser populares entre sus compañeros parece reforzarles en dichos ámbitos. De hecho, parece ser que los acosadores pueden detectar ciertas características (baja autoestima, soledad y bajo estatus sociométrico) en otros, que incrementarían su vulnerabilidad al acoso (Cava, 2008), relacionándose con la tendencia de éstos a elegir objetivos “fáciles”. En cuanto a las víctimas agresoras, éstas poseen un cuadro más negativo, ya que presentan por un lado una valoración más negativa que los agresores a nivel social y emocional, y por otro una valoración más negativa que las víctimas en el ámbito social. Estos datos podrían dar la razón a autores como O'Moore y Kirkham (2001) que consideran que una alta autoestima protege a niños y adolescentes de la participación en estas situaciones.

En cuanto a la dimensión familiar, el público es el que informa de una imagen más adaptada de sí mismo que cualquiera de los grupos participantes, encontrando que mientras que las víctimas se sienten satisfechas con su entorno familiar, los agresores comentan la existencia de relaciones hostiles y desafiantes en dicho entorno. Los resultados de Cava et al. (2006) vienen a confirmar la relación negativa entre la autoestima familiar y académica y la violencia escolar, destacando la importancia de estas dimensiones concretas en el ajuste psicosocial de los adolescentes.

En un trabajo novedoso, en lo que se refiere a la inclusión de otros roles como el de los defensores de la víctima, Villanueva, Adrián, Górriz y Andrés (2007) encontraron que los niños incluidos en dicho rol obtuvieron las puntuaciones más altas en todos los ámbitos, mientras que la audiencia (público) obtenía de un modo significativo las puntuaciones más bajas en autoconcepto conductual, felicidad y autoconcepto total en comparación con los otros roles, contradiciendo así los resultados de investigaciones previas comentados en párrafos anteriores, quizás por la menor edad de la población evaluada en este estudio (6 años). Por último, en cuanto a los agresores, éstos obtuvieron puntuaciones medias en dichas variables (autoconcepto conductual, felicidad y autoconcepto total). Estos resultados parecen indicar una buena percepción de sí mismos en los defensores y un descontento o malestar en la percepción que de sí mismos tienen los testigos, aspecto importante para los programas de intervención.

Asimismo, se ha analizado si la conducta de evitación por parte de las víctimas (por ejemplo, distraerse a sí mismo, deseando que la situación acabe) actúa como mediador entre la victimización relacionada con la apariencia física y la autoestima en adolescentes (Lodge y Feldman, 2007). Esta conducta evitativa parece constituir un importante mecanismo mediador por el cual los problemas de victimización relacionados con la apariencia física están asociados con una baja autoestima en la adolescencia. Así, los jóvenes que con frecuencia son intimidados por sus iguales debido a su aspecto (peso, atractivo, tamaño y forma del cuerpo) es más fácil que consideren estas características como inmutables o fuera de control, haciendo que con mayor probabilidad usen la evitación. Los autores consideran que la baja autoestima es la consecuencia más común de la victimización, del mismo modo que la alta autoestima parece ser un factor protector de los problemas sociales. Por ello, consideran que las consecuencias de llevar a cabo conductas de evitación pueden llevar a sentimientos de impotencia, ansiedad, abuso de sustancias o comportamientos delincuentes; por lo tanto, se convierte en un factor de riesgo de problemas psicosociales.

Otros autores han ido un poco más allá del análisis de la autoestima, examinando la angustia psicológica, entendiendo ésta como todas aquellas experiencias que incluyen depresión, soledad, baja autoestima e ideación suicida (Holt y Espelage, 2006). Así, en una población de 784 niños con una edad media de 14 años, evalúan esta variable a través de la Escala de Ansiedad/Depresión de Achenbach (1991). Asimismo, evaluaron las diferencias en apoyo social percibido, es decir, el papel social de los iguales y de las madres como factores protectores entre víctimas, acosadores y víctimas agresivas. Sus resultados indican, en cuanto al género, que las chicas informan de más apoyo social de los iguales que los chicos. En cuanto al rol, los agresores que informan de bajo apoyo social indican mayor ansiedad y depresión que el resto, y para las víctimas y las víctimas agresivas, los altos niveles de apoyo social están asociados con más ansiedad y depresión. La interpretación que dan los autores a estos resultados es que quizás estos últimos participantes no sean capaces de usar ese apoyo social de manera efectiva y de hecho no les protege contra los síntomas de salud negativos. Estos datos destacan la importancia de ani-

mar a los estudiantes a desarrollar y usar con eficacia redes de apoyo de iguales como parte de los programas de intervención con acoso. Por último, en cuanto a los resultados del apoyo social de las madres, se observa que cuando el apoyo social materno aumenta, la ansiedad/depresión decrece y viceversa.

Por otro lado, Andreou, Vlachou y Didaskalou (2005) examinan la relación entre acoso y victimización con medidas de autoeficacia hacia estas situaciones. Observan por ejemplo, que tanto los agresores como las víctimas se perciben como eficaces ante la agresión, es decir, eficaces a la hora de resolver problemas entre agresor y víctima como, por ejemplo, reaccionar contra los agresores, apoyar a las víctimas, o buscar la ayuda de los profesores. Aspecto que llama la atención ya que la percepción de autoeficacia de la víctima no parece corresponderse con una realidad en la que no saben como resolver sus problemas con el agresor, como reaccionar ante dichas agresiones o buscar la ayuda de los adultos, resultando también contradictorio que los agresores se perciban como eficaces a la hora de apoyar a las víctimas.

Por último, aunque ya se ha definido la agresión, así como sus distintas manifestaciones, se pone ahora en relación con los roles participantes en el acoso escolar. Diversos autores (Schwartz, Dodge, Coie, Hubbard, Cillessen, Lemerise y Bateman, 1998; Salmivalli y Nieminen, 2002; Camodeca y Goossens, 2005; Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro, Pérusse y Dionne, 2006; Salmivalli y Helteenvuori, 2007) observan que las víctimas agresivas parecen ser el grupo más agresivo de todos, tanto reactiva como proactivamente.

Camodeca y Goossens (2005) analizan ambos tipos de agresión en niños con una edad media de 10 años en relación al bullying, encontrando que mientras que la agresión reactiva es común en acosadores y víctimas, la agresión proactiva es sólo característica de acosadores, resultados similares a los observados por Schwartz et al. (1998) o Salmivalli y Nieminen (2002). Así, la agresión proactiva estaría asociada con expectativas positivas hacia los resultados de la agresión y con un bajo comportamiento sumiso, mientras que la agresión reactiva se asociaría con la victimización, la conducta sumisa, sesgos atribucionales hostiles y expectativas negativas hacia los

resultados de la agresión (Schwartz et al. 1998). Posteriormente, Salmivalli y Helteenvuori (2007) investigaron los vínculos entre la agresión reactiva y proactiva y la victimización en niños de 10-13 años. Así, en contraste con los resultados de Camodeca y Goossens (2005), encontraron que no hay relación entre la victimización y uno u otro tipo de agresión en chicas, mientras que en chicos, la agresión reactiva predijo los niveles futuros de alta victimización. Al parecer aquellos que tienen altas puntuaciones en agresión reactiva tienen un mayor riesgo de victimización, siendo esta relación entre agresión reactiva y victimización moderada por el comportamiento prosocial de los amigos recíprocos y el comportamiento prosocial de los hermanos. De cualquier modo, parece que el mejor predictor de la victimización es haberla sufrido previamente y la agresión reactiva añade relativamente poco a esta predicción. También se observa que la presencia de agresión reactiva predice la posterior agresión proactiva independientemente del género. Quizás la agresión reactiva aporta la experiencia de recompensas ocasionales derivadas de la agresión y con el tiempo se produce un cambio en sus evaluaciones cognoscitivas acerca del comportamiento agresivo. En este sentido, según Arsenio y Lemerise (2001) la agresión proactiva podría estar relacionada con fracasos empáticos, considerando que la empatía incluye componentes cognitivos (comprensión de las emociones de los otros) y afectivos (compartir emociones de los otros).

2.1.- La comprensión de la mente aplicada al acoso escolar

Dentro de este marco de análisis individual y sociogrupal, cabe integrar un nivel más de análisis individual que ha ofrecido valiosos resultados en la caracterización de los elementos del grupo, ahondando en su complementariedad, sus diferencias y sus similitudes. Todo ello encaminado a guiar las propuestas de intervención contra el acoso. Este paradigma de análisis individual que ha resultado fundamental en relación al acoso ha sido la comprensión de la mente o teoría de la mente.

Premack y Woodruff (1978) hacen referencia al concepto de teoría de la mente como la habilidad para imputar estados mentales a uno mismo y a los otros, y muchos son los autores que a raíz de ese trabajo hicieron sus aportaciones en un campo de inves-

tigación cada vez más extenso. Si bien hay puntos de controversia en sus investigaciones, los autores tienen al menos un punto en común y es la concepción de la teoría de la mente como la adquisición gradual de la habilidad para reconocer que los otros tienen estados mentales y para inferir lo que otras personas saben o piensan en una situación dada durante los años preescolares y escolares (Spears y Bigler, 2005). No obstante, existen también estudios sobre desarrollos posteriores de la comprensión de la mente en la adolescencia (Bosacki, 2003) y en la vejez (Happé, Winner y Brownell, 1998). Por su parte, Bosacki y Astington (1999) hacen referencia a que la teoría de la mente subraya la habilidad para atribuir estados mentales a las personas como un modo de comprensión de la conducta social.

Frente a propuestas más cognitivistas (Wellman, 1990; Perner, 1991; Baron-Cohen, 1995) los teóricos de la socialización defienden que la comprensión de la mente por parte del niño no se basa en el conocimiento, sino en la interacción con los demás. El mecanismo para el desarrollo sería la socialización, es decir, el proceso de aprendizaje de las convenciones sociales y culturales. Astington y Gopnik (1991) afirman que el niño aprende a razonar sobre los estados mentales del mismo modo que aprende a comer y vestirse de una forma socialmente aceptada.

Se parte de la idea de que la comprensión social de la mente consiste en el conocimiento que un sujeto muestra del mundo social o de las relaciones interpersonales y es importante porque nos resulta útil para comprender la conducta de los demás, anticiparla y coordinarla con nuestra propia conducta. Por ello, se puede afirmar que nuestra conducta dependerá de las características de la comprensión social que poseamos. Pero, ¿cómo adquirimos esa comprensión? Cada niño está rodeado de un ambiente familiar y social que le estimula en mayor o menor medida para ser competente (cognitiva y socialmente). Este ambiente es el contexto en el que el niño interacciona diariamente, moldeando su comprensión social y proporcionando al niño numerosas experiencias, conocimientos y vivencias que afectan a su situación. A partir de este ambiente, el niño evolucionará desde lo más básico (uso de verbos mentalistas en el juego simbólico, psicología del deseo), hasta razonamientos más elaborados, como la creencia falsa, el engaño, etc. (Martí, 1997).

Así, por ejemplo, los principales precursores de la comprensión de la mente (Dunn, 1991, 1994), serían la predisposición a hablar con los demás sobre estados internos, el incremento de la conversación causal sobre los acontecimientos y el incremento de los argumentos orientados al yo. Esta autora analiza también las conductas del niño dentro del contexto familiar que demuestran su creciente comprensión de los estados mentales de los demás. Estas conductas serían, entre otras, intentos de modificar los estados psicológicos de los demás, comentarios verbales sobre los estados psicológicos, el engaño o la capacidad simbólica. De este modo, se puede afirmar que el contexto familiar es fundamental para el análisis social de la comprensión de la mente, incluyendo variables como, por ejemplo, la relación de apego (Fonagy, Redfem y Charman, 1997), la lectura de cuentos madre-hijo (Adrián, Clemente y Villanueva, 2007), la red social de contactos de la familia, etc.

Desde este enfoque, la comprensión de la mente se encuentra muy relacionada con las ocasiones reales de interacción social (Villanueva, Clemente y García-Bacete, 2002). Es decir, las interacciones que el niño disfruta en los diferentes contextos, ayudan a construir una mejor comprensión socio-cognitiva y esta a su vez, favorece una interacción social de mayor calidad, teniendo en cuenta que el aumento de oportunidades para compartir interacciones sociales cooperativas y conversaciones en torno a estados mentales parece facilitar el desarrollo de la comprensión social (Carpendale y Lewis, 2004).

Esta propuesta teórica constituye el marco teórico de esta investigación, teniendo en cuenta la comprensión de la mente en un contexto escolar, y recogiendo las aportaciones, que de cara a la construcción social de la mente, conllevan las relaciones con los iguales.

Dentro de este proceso socializador, la comprensión de la mente que ponemos en marcha en cada contexto es diferente, debido precisamente a que cada contexto presenta unas características peculiares. Por eso se puede decir que nuestra capacidad de pensar en los demás no se comporta igual en todos los contextos y situaciones. No depende tanto de nosotros mismos, como del contexto en el que se construye y en el que se ejercita diariamente. Así, un niño podría comprender las necesi-

dades y deseos de un amigo (contexto de iguales), pero no hacer lo mismo a la hora de resolver un conflicto con su madre o hermano (contexto familiar), o a la hora de relacionarse con sus profesores (contexto escolar).

Dentro de esta perspectiva de la lectura de la mente, pueden funcionar diferentes niveles de comprensión de la conducta de los demás, que tienen en cuenta la existencia de diferentes contextos (Shantz, 1983):

- La comprensión de la mente es capaz de explicar las causas que subyacen a la conducta de los demás (nivel individual).
- Asimismo, es capaz de explicar las relaciones entre dos, incluyendo por ejemplo, las relaciones de autoridad, amistad o conflicto (con la madre, con un igual, con un amigo, etc).
- Y por último, es capaz de explicar las relaciones intragrupo, incluyendo el análisis de roles sociales inmersos en estructuras sociales amplias (grupo de iguales en el contexto escolar, grupo familiar, grupo étnico, etc.).

Estos niveles de explicación son manejados por los seres humanos de forma cotidiana y se hacen necesarios en cuanto se produce una interacción o reunión de mentes. Esta interacción o reunión de mentes implica convivencia con los demás agentes sociales, convivencia que es fuente de logros y satisfacciones individuales, así como también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo (Ortega y Fernández, 1998).

En este sentido, se puede decir que la competencia de “pensar en los otros” y la comprensión social poseen un desarrollo paralelo. Es decir, la comprensión de que las otras mentes puedan poseer creencias, emociones y deseos diferentes sobre la misma realidad es un importante descubrimiento, y necesariamente tiene que influir en aspectos como por ejemplo, la colaboración con los iguales, la amistad y otras relaciones sociales, fruto de la convivencia. El hecho de preocuparse, de odiar o rechazar a alguien, de comprender la explicación de alguien, de contrarrestar una crítica, etc., implica estados mentales que deben comprenderse para que el mundo social tenga un sentido. Desde muy pronto, los niños se dan cuenta de cómo las

mentes pueden incidir en otras mentes (estar de acuerdo, empatizar, colaborar, etc.), así como de la naturaleza dinámica y cambiante de los estados mentales (por ejemplo, cuando las amistades se desarrollan y luego se disuelven). Por último, en la infancia y preadolescencia, los niños comprenden el pensamiento recursivo, que implica una gran comprensión de la complejidad de las relaciones humanas. De forma progresiva, la capacidad de abstracción se incrementará, llegando a la adolescencia, donde se harán patentes una amplia gama de creencias: estereotipos, género, cultura, clase social, etc.

También se puede hablar del valor de la comprensión de la mente en el importante aprendizaje de que no todo el mundo es como parece. El hecho de comprender que las apariencias sociales no tienen porqué corresponderse con las realidades sociales, constituye un gran paso en el desarrollo socio-cognitivo. Así conceptos como la capacidad de simulación, el engaño, la creencia falsa, la distinción apariencia-realidad, etc., son trasladados al campo de la cognición social: un falso amigo, la información encubierta y no explícita, una engañosa imagen positiva de sí mismo, una emoción fingida, etc.

Otra serie de procesos importantes en el campo de la lectura de la mente poseen una importancia especial para la interacción social. En este caso se hace referencia a la aparición de sesgos socio-cognitivos que pueden estar influyendo en los estados mentales que el sujeto atribuye o asigna a los demás, y por lo tanto, están influyendo también en su interacción social. Estas interpretaciones erróneas o parciales de la realidad condicionarán el tipo de comprensión de la mente que posee el sujeto. Además de los ya tradicionales sesgos negativos u hostiles (Dodge, 1980; Crick y Dodge, 1994), por ejemplo, existe el denominado “sesgo optimista”, que consiste en la tendencia del niño a creer que la gente es buena, incluso cuando es confrontado con evidencias en contra (Peterson y Gelfand, 1984; Rieffe, Villanueva y Meerum Terwogt, 2005). Este sesgo influye indudablemente en la lectura que el niño hace de la mente de los demás por ejemplo, tendiendo a atribuir deseos, emociones y creencias de carácter positivo, más que de carácter negativo. Esto hará que el niño comprenda con menor dificultad aquellas situaciones sociales en las cuales los deseos de las personas se cumplen o las creencias se confirman.

Junto a este “sesgo optimista”, se puede encontrar otro denominado “las cosas buenas van juntas”, que consiste en el pensamiento infantil de que necesariamente los deseos y creencias positivos (querer un juguete, tener una buena idea), conducirán a resultados positivos (conseguir el juguete, que la idea obtenga buenos resultados), y a una emoción positiva (felicidad, satisfacción), (Kuhn, 1977). Este sesgo es cognitiva y socialmente muy coherente (un elemento positivo genera otro elemento positivo), y por eso plantea menos dificultades para ser comprendido que otro tipo de situaciones más paradójicas, pero también muy comunes en la interacción social diaria.

Por lo tanto, puede decirse que el campo de la comprensión de la mente puede llegar a ser una herramienta útil a nivel conceptual y procedimental que mejore el sistema de convivencia de nuestro entorno más próximo. Desde este planteamiento, por tanto, cabe preguntarse: ¿qué aspectos de la comprensión de la mente resultan fundamentales para la construcción de la convivencia en cualquier contexto social?

En este sentido, el paradigma de la comprensión de la mente se ha venido aplicando a muy diversas poblaciones con problemas de interacción social: autistas (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), agresivos (Happé y Frith, 1996), rechazados por sus iguales (Villanueva, Clemente y García, 2000; Diesendruck y Ben-Eliyahu, 2006), etc. Si bien todavía son escasos los trabajos que lo relacionan con los participantes en conductas de acoso escolar. En este apartado se destacan aquellos trabajos que forman parte del objetivo de este trabajo: la comprensión de la mente de los implicados en el acoso escolar y los constructos sociomorales relacionados con esta comprensión, como la evitación de responsabilidad y el maquiavelismo.

En lo que respecta a aquellos estudios que analizan la relación entre el acoso escolar y comprensión de la mente, destaca, en primer lugar, el de Sutton, Smith y Swettenham (1999), en el que investigan la comprensión de la mente en relación a procesos grupales de agresión y victimización en niños de entre 7 y 10 años. Para ello, administran una serie de tareas que evalúan la comprensión de la mente como, por ejemplo, tarea de creencia falsa, de historias extrañas, etc., así como la escala de roles participantes propuesta por Salmivalli et al. (1996) y que distingue entre los

roles de agresor, ayudante del agresor, víctima, defensor de la víctima, etc. Estos autores observan en sus resultados que aquellos que ejercen su poder basado en la agresión, muestran una buena comprensión de la mente, de hecho los denominan “manipuladores sociales”. Por tanto, respecto a los agresores proponen distinguir entre dos grupos, aquellos que muestran su poder a través de métodos físicos, el llamado “agresor clásico” y los que utilizan sus habilidades sociales. Ortega, Sánchez y Menesini (2002), considera a estos últimos como unos buenos estrategas cognitivos, hábiles manipuladores de sentimientos ajenos, capaces de percibir los detalles de sus actos y, en consecuencia, de reconocer el dolor de los demás, si bien con escasa capacidad de empatía sentimental. Sin embargo, aquellos niños considerados víctimas presentan puntuaciones bajas en comprensión de la mente, lo que indicaría una falta de habilidades mentalistas.

Con estos resultados, Sutton, Smith y Swettenham (1999) plantean una serie de propuestas de futuro, como por ejemplo, ampliar el número de tareas administradas, haciendo hincapié en la distinción entre reconocimiento de emociones, comprensión de emociones y empatía. Asimismo, proponen dirigir estudios longitudinales que determinen si el bullying y la teoría de la mente tienen una relación recíproca, teniendo en cuenta para ello el análisis de las variables engaño y maquiavelismo.

En un trabajo posterior de explícito título: “Es fácil, funciona y me hace sentir bien”, Sutton, Smith y Swettenham (2001) mantienen la necesidad de conocer la relación entre el bullying y la teoría de la mente. Estos autores afirman que si bien Arsenio y Lemerise (2001) describen la intimidación como desarrollo incompetente debido a las dificultades emocionales y relacionales a largo plazo que vienen producidas por agresores, y aunque los muchachos que intimidan, en total, tendrán con mayor probabilidad condenas penales como adultos (Olweus, 1993), esto no indica necesariamente dificultades emocionales y relacionales. Por ello, consideran que la investigación longitudinal es necesaria para observar a largo plazo los efectos emocionales y relacionales de los diferentes tipos de acosador (clásico / con habilidades sociales sofisticadas). Además, Sutton et al. (2001) también consideran cuestionable que la mayor parte de los adultos aprecien esa incompetencia que

defienden Arsenio y Lemerise (2001). Así, un número significativo de adultos desprecia a las víctimas y tiene actitudes pro-acoso (Eslea y Smith, 2000), y muchos niños admiran a algunos agresores, así como a los niños agresivos (Cairns y Cairns, 1991), por lo que concluyen que la mayor parte de adultos y niños sin duda ven la intimidación como socialmente indeseable, pero esto no es lo mismo que decir que los agresores son incompetentes.

En la misma línea que el trabajo de Sutton et al. (1999), se encuentran diversos estudios (Smorti y Ciucci, 2000; Gini, 2006) que tratan de reforzar las conclusiones de estos autores, tratando de analizar si agresores y víctimas usan estrategias de interpretación social diferentes. En ellos se observan diferencias respecto al trabajo de Sutton et al. (1999) en aspectos como la edad de los niños (algo superior en el primero de los estudios citados) o las tareas de cognición social utilizadas. Así, Smorti y Ciucci (2000) mostraron seis historias que hacían referencia a la interacción social entre dos iguales. Tres de las historias acababan en variaciones negativas del comportamiento y las otras tres en variaciones positivas. Les pidieron a los estudiantes que se imaginaran lo que había pasado antes del hecho en sí y como el igual reaccionaría ante dicha acción. Los autores encontraron diferencias entre agresores y víctimas al utilizar la atribución de los antecedentes de la acción al protagonista o al ambiente. Así, los agresores se centraron en los estados mentales del protagonista, mientras que las víctimas se centraron en el ambiente, más concretamente, en las acciones de los demás hacia el protagonista. De este modo, según estos autores los agresores y las víctimas comparten un guión interactivo común en el que representan papeles complementarios, construyendo cada cual una historia interpretativa diferente de los mismos acontecimientos.

Asimismo, se observa similitud entre los trabajos de Sutton et al. (1999) y Gini (2006) al tener ambos en cuenta los dos modelos diferentes que describen al acosador alternativamente como un menor carente de habilidades sociales o como un menor frío y manipulador que lleva a sus compañeros a alcanzar objetivos personales. Se observa como las víctimas mostraron más dificultades en las tareas de cognición social (tal y como comentaba Sutton et al., 1999), mientras que los acosadores no las

tuvieron (aunque tampoco una actuación superior en estas tareas). De cualquier modo, tal y como reflexiona Gini (2006), tener una comprensión de la mente superior no quiere decir nada de cómo este conocimiento será utilizado en sus interacciones sociales. De hecho, se observa que los acosadores carecen de la habilidad para apreciar las consecuencias emocionales de sus conductas en los sentimientos de los otros y empatizar con ellos.

Esta nueva concepción del agresor como un sujeto “socialmente competente”, viene dada por una definición de competencia social basada en el éxito por la consecución de las metas individuales (Sutton et al., 1999), no en las metas comunes ni en la valoración social de la conducta. Y para conseguir estos fines individuales, el agresor utiliza aquellos medios que considera “apropiados”, principalmente la agresión en sus diversas manifestaciones.

Siguiendo en esta línea de análisis, diversos autores (Kaukiainen, Björkvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom et al., 1999; Andreou, 2006) han tratado de valorar la posible relación entre la agresión en sus diversas manifestaciones y la capacidad para comprender la mente de los demás, encontrando que la agresión indirecta o relacional (aislar socialmente, extender falsos rumores, etc.) correlaciona positivamente con medidas de inteligencia social, evaluadas por los iguales: percepción de los demás, flexibilidad social, cumplimiento de metas personales y resultados conductuales. Sin embargo, las formas directas de agresión (física y verbal) presentan una correlación cercana al cero con las medidas de inteligencia social. Es decir, únicamente los que presentan un tipo de agresión indirecta pueden considerarse como más hábiles en la capacidad de comprender la mente de los demás, y presumiblemente tener más probabilidades de ser “manipuladores sociales”. Por el contrario, no ocurriría lo mismo en el caso de los que presentan un tipo de agresión directa. Según los autores, esta diferencia se explica por las distintas habilidades que requieren ambos tipos de agresión. Parece ser que en la agresión directa predominan habilidades físicas y verbales, mientras que en la agresión indirecta resulta necesaria una comprensión de las interacciones sociales. El sujeto es capaz de ocultar su intención de herir al otro, de interpretar sus reacciones, en

definitiva, de acomodar su conducta al servicio de la manipulación social, y esto requiere demandas mucho más altas, relacionadas con la inteligencia social.

Dentro de la comprensión de la mente, el área emocional ha sido una de las más analizadas en relación al acoso escolar. Muchos son los autores que reflexionan en torno a este tema (Sutton et al., 2001; Arsenio y Lemerise, 2001; Menesini et al., 2003; Høglund, Lalonde y Leadbeater, 2008) y, más específicamente, en torno a la relación entre la empatía y el acoso entre iguales (Warden y MacKinnon, 2003; Jolliffe y Farrington, 2006; Gini, Albiero, Benelli y Altoe, 2007; deWied, Branje y Meeus, 2007).

Así, en la línea de la propuesta emocional, Sutton et al (2001) argumentan que las diferencias individuales en procesos emocionales como por ejemplo, la regulación de emociones y la empatía, pueden contribuir a modificar los pensamientos de los niños sobre situaciones potencialmente conflictivas; así como sobre diferentes formas de adaptación, incluyendo agresión y bullying.

Por todo ello, concluyen que será extremadamente difícil comprender el bullying (especialmente cuando no está asociado con déficits en habilidades sociales) sin tener un modelo más sistemático y claro de cómo los procesos emocionales están presentes en el razonamiento social y en la conducta de estos niños. Así, consideran que la comprensión infantil de las emociones de los otros, y su sensibilidad emocional hacia los otros son probablemente factores de protección esenciales tanto contra la intimidación como contra las formas reactivas de agresión. Siguiendo en esta línea, Arsenio y Lemerise (2004) plantean la necesidad de incorporar el papel de las emociones y de los procesos emocionales dentro de las teorías de procesamiento de la información social y las del dominio moral, en lo que vendría a ser un único modelo coherente e integrador acerca de la victimización entre iguales. Para ello, parten de la idea común de que la comprensión e interpretación del mundo social que hacen los niños está relacionada con su comportamiento posterior, teniendo en cuenta que saber lo que está bien nos debería llevar a hacerlo y sugiriendo como una contribución clave para hacer el bien la capacidad de los niños para la empatía

y la compasión. Asimismo, consideran que la teoría del dominio moral es relevante para describir estructuras subyacentes mentales en cuanto a la naturaleza y los límites de lo que es moral, mientras que el modelo del procesamiento de la información social describe la información que afecta al uso de estructuras morales durante la interacción con iguales.

El nivel de análisis individual de las emociones se observa en el trabajo de Kochenderfer-Ladd (2004), en el que las víctimas informan de emociones negativas más intensas (miedo, ira y vergüenza) que las emociones de las no víctimas. El miedo surge como predictor de la búsqueda de consejo o ayuda que, a su vez, predice la resolución de conflictos y la menor interiorización de los problemas. De este modo, la resolución del conflicto se asocia con la reducción de la intimidación. En cuanto a las emociones de ira y vergüenza parecen predecir la búsqueda de venganza, asociada al aumento de la intimidación. Siguiendo con este nivel de análisis, se encuentra el trabajo de Camodeca y Goossens (2005), en el que analizan el procesamiento de la información social y las emociones en la situación de acoso escolar. Para ello, administran a niños con una edad media de 10 años entre otros cuestionarios, la escala de roles participantes de Salmivalli et al. (1996), el cuestionario de agresión reactiva y proactiva de Dodge y Coie (1987) y una tarea de evaluación de las emociones de ira y tristeza. Los resultados muestran que mientras la ira se encuentra presente tanto en agresores como en víctimas, la tristeza sólo aparece en las víctimas. Sus propuestas futuras de estudio van pues más allá de estas emociones negativas (ira, tristeza) y se centran en el análisis de las emociones morales, como la culpa o la vergüenza (en la línea de la teoría del dominio moral y de la necesidad de un enfoque social de las emociones).

Esta es precisamente la aportación de otros autores (Menesini et al., 2003) que se centran en subrayar el papel de las emociones que acompañan a las transgresiones morales (como es el caso de una situación de acoso escolar), es decir, las emociones morales o secundarias como la culpa y la vergüenza. A partir de un cuestionario de nominaciones de iguales (Salmivalli et al., 1996), 1173 niños de tres ciudades diferentes (Sevilla, Florencia y Cosenza) y con edades comprendidas entre 9 y 13 años,

fueron asignados a uno de los tres grupos diferentes: acosador, víctima o testigo. Además, se les entrevistaba sobre sus sentimientos a la hora de ponerse en el rol del acosador, por ejemplo, en emociones como la vergüenza y la culpa, representativas de un sentido de responsabilidad moral y la indiferencia y orgullo, representativas de un sentido de falta de implicación moral. Así, observaron que en las tres ciudades, cuando los agresores pensaban sobre sí mismos en el rol de agresor, los motivos personales y las ventajas de la conducta de acosador eran suficientes para justificar su conducta negativa. Los agresores informaban de que se sentirían orgullosos o indiferentes simplemente porque razonaban de una manera egocéntrica y egoísta y valoraban las ventajas personales de estas acciones. Por su parte, los resultados de las víctimas y los testigos tenían bastante similitud tanto en responsabilidad como en implicación moral.

En un trabajo posterior, Menesini y Camodeca (2008) investigan las situaciones que elicitán vergüenza y culpa en relación a la participación en el acoso escolar de niños de entre 9 y 11 años. Para ello, usaron el modelo contextual diseñado por Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel (2000), según el cual ciertas transgresiones elicitán más vergüenza que culpa, mientras otras ambas. Así, observan que los acosadores parecen estar guiados por razonamiento egocéntrico y parecen sentirse indiferentes a los sufrimientos de las víctimas. Ellos no simpatizan con la víctima, no se sienten responsables del daño causado y no experimentan vergüenza o culpa en situaciones morales. Estos autores proponen tener en cuenta otras emociones morales tales como la empatía, envidia u orgullo para construir un nuevo modelo de emociones morales y para vincular estas emociones con el acoso. Ponen como ejemplo que los sentimientos de culpa pueden estar relacionados con la empatía y podría explicar por qué los acosadores carecen de ambas. De cualquier modo, consideran que es necesaria más investigación de los mecanismos emocionales y cognitivos relacionados con bajos niveles de culpa y vergüenza en el caso de los acosadores. Así, se plantean varias cuestiones: ¿es la carencia de vergüenza y culpa la que da lugar al acoso? o ¿es ser un acosador lo que lleva a dicha carencia porque los acosadores necesitan una justificación de su conducta? Malti, Gasser y Buchmann (2009) observan que, cuando los agresores evalúan la transgresión de la regla moral como erró-

nea dan razones orientadas a la sanción, encontrándose una relación negativa entre agresión y autoatribución de emociones morales en la infancia y la adolescencia.

Tal y como se ha comentado anteriormente, otro aspecto emocional que centra la atención de diversos autores es la relación entre empatía y acoso escolar (Jolliffe y Farrington, 2006; Gini et al., 2007; deWied et al., 2007), distinguiendo entre empatía cognitiva (comprensión de las emociones de los otros) y empatía afectiva (compartir emociones de los otros), como sugerían Arsenio y Lemerise (2001). Así, Jolliffe et al. (2006) observan que la empatía afectiva está relacionada con el acoso en las chicas, mientras que la empatía cognitiva no está relacionada con ningún tipo de acoso independientemente del género. Sin embargo, si se analiza la baja empatía total se observa como ésta tiene relación con el acoso físico en los chicos y con el indirecto en chicas. De este modo, es posible que los acosadores tengan una adecuada empatía cognitiva, pero deficiente empatía afectiva. Esta suficiente empatía cognitiva podría facilitar el “reclutamiento” de otros para acosar y esta comprensión de las emociones de los otros ayudaría a hacer particularmente efectivos los métodos de acoso. Al contrario, puntuaciones altas en empatía afectiva están asociadas con la ayuda activa a los compañeros victimizados (Gini et al., 2007), y en chicas está positivamente relacionada con estilos de resolución de conflicto como la solución del problema o la retirada (de Wied, et al., 2007). Otros autores (Warden y Mackinnon, 2003) analizan la empatía en niños populares observando que éstos muestran más conciencia empática, mayor capacidad para responder constructivamente a las situaciones sociales difíciles, para ponerse en el punto de vista del otro (toma de perspectiva), así como más conciencia de las posibles consecuencias negativas de sus acciones, utilizando para ello estrategias positivas. Finalmente, Hoglund et al. (2008) consideran que si bien la empatía implica el reconocimiento exacto de señales emocionales de los otros, así como la experiencia propia en torno a la emoción percibida, también requiere que los niños distingan entre sus emociones y las de otros. Entienden los autores que es posible que las capacidades sociocognitivas permitan a los niños limitar sus reacciones a los problemas, teniendo más en cuenta las convenciones sociales que condenan la agresión y transforman sus sentimientos de cólera en angustia interiorizada. Del mismo modo, Wright, Stetson, Rourke,

Zubernis y Balaraman (2003) consideran que los niños que pueden inferir las emociones de los otros reciben con mayor probabilidad ayuda, apoyo y cooperación por parte de sus iguales, entendiendo que la capacidad de estos niños para comprender los sentimientos de los otros parece ayudarles a ser más efectivos a la hora de provocar conductas prosociales por parte de los otros.

De cualquier modo, la comprensión e interpretación del mundo social que hacen los niños está relacionada con su comportamiento posterior, teniendo en cuenta que saber lo que está bien nos debería llevar a hacerlo. Sin embargo, la teoría de la mente por sí misma no parece ser de gran ayuda a la hora de comprender la naturaleza única del acoso, ya que poseer una sofisticada teoría de la mente puede llevarnos a una conducta altamente prosocial o a una conducta de acoso (Gini, 2006). En otras palabras, poseer una teoría de la mente "superior", no nos dice nada sobre cómo se utilizará este conocimiento en las interacciones sociales (Arsenio y Lemerise, 2001). De hecho, como se ha venido comentando en páginas anteriores, los agresores con una adecuada comprensión social de la mente emplean esta habilidad en conductas no prosociales, hecho que no se corresponde con el argumento de que una intacta teoría de la mente promueve la competencia social, mientras que una baja comprensión de la mente iría en detrimento del funcionamiento social de los niños. Por ello, es importante incorporar una nueva variable al estudio del acoso: el maquiavelismo. Este constructo sociomoral, característica de personalidad o estilo conductual interpersonal (Repacholi, Slaughter, Pritchard y Gibbs, 2003) puede ayudarnos a determinar si la comprensión de la mente es utilizada para fines positivos o negativos. Aplicado a las situaciones de acoso escolar, podríamos definirlo como aquella habilidad social para manipular y ejercer el maltrato sobre otros sin que parezca que está teniendo lugar (Sutton y Keogh, 2000).

Con el objetivo de conocer su naturaleza, Sutton y Keogh (2001) exploraron los componentes de maquiavelismo relacionándolos con otros aspectos tradicionales de la personalidad. Así, administraron a niños de entre 9 y 12 años, la Escala de Creencias Maquiavélicas de Christie y Geis (1970) junto con el Cuestionario Junior de Personalidad de Eysenck y Eysenck (1989), obteniendo que todos los factores de maquiavelismo (la carencia de fe en la naturaleza humana, la falta de confianza y la

deshonestidad) estaban positivamente relacionados con el psicoticismo y negativamente relacionados con puntuaciones de sinceridad. Asimismo, también observaron una relación positiva entre la edad y la carencia de fe en la naturaleza humana, lo que sugiere que en la medida que los niños van haciéndose mayores llegan a ser más cínicos o pesimistas. Teniendo en cuenta dichos resultados, los autores sugieren que investigaciones futuras deberían incluir un estudio longitudinal del desarrollo de las creencias sobre la naturaleza humana, con sus correlatos socioemocionales y conductuales. Por ejemplo, buscando la respuesta a cuestiones como ¿están los niños con alto maquiavelismo también implicados en agresión relacional, tal como formación de grupos y exclusión de otros?, lo cual nos lleva a su aplicación directa al problema del acoso escolar.

Repacholi, Slaughter, Pritchard y Gibbs (2003) se preguntan qué permite a los menores maquiavélicos manipular con éxito a otras personas. Entienden que el maquiavélico no sólo debe ver a otros individuos como propensos a la manipulación, sino que debe ser capaz de leer con exactitud la situación social y saber influir en los pensamientos, sentimientos y acciones de otras personas. Así, una de sus habilidades esenciales debe ser una buena teoría de la mente. De este modo, los maquiavélicos presumiblemente saben cómo su conducta manipulativa impactará en los sentimientos de otra persona, pero este conocimiento no va acompañado de sentimientos de simpatía o compasión, sino que aplican sus habilidades mentalistas para obtener lo que ellos necesitan de otras personas. Sin embargo, estas autoras encontraron que los niños maquiavélicos que son caracterizados como manipuladores sociales tenían una comprensión de la mente intacta, pero similar a la de niños bajos en maquiavelismo. La única diferencia entre ambos grupos (altos y bajos en maquiavelismo) era que las atribuciones de estados mentales de los menores altos en maquiavelismo eran propensas a sesgos sociocognitivos negativos. Dicho de otra manera, el modo como perciben una situación social puede ser más importante en la predicción del comportamiento que simplemente si pueden o no leer la mente de otra persona.

Un trabajo posterior de Andreou (2004) sí aplica la variable maquiavelismo al problema del acoso escolar. Para ello, administra a niños de entre 9 y 12 años la

Escala de Creencias Maquiavélicas de Christie y Geis (1970) y la Escala de Autoeficacia de Egan y Perry (1998) con el objetivo de examinar la relación entre los problemas de agresores/víctimas y las creencias maquiavélicas, así como diferentes tipos de autoeficacia. El análisis de la escala de creencias maquiavélicas reveló en este caso cuatro factores (la carencia de fe en la naturaleza humana, la manipulación, la falta de confianza y la deshonestidad). Así, sugieren que el acoso escolar está asociado con medidas de maquiavelismo, al observar la relación entre falta de confianza y victimización, independientemente del género. Mientras, se observan algunos resultados diferentes en función del género como, por ejemplo, en los chicos la carencia de fe en la naturaleza humana está asociada con victimización y con acoso; mientras que en las chicas las puntuaciones altas en manipulación están asociadas con puntuaciones altas en acoso. Asimismo, los resultados también sugieren que el acoso escolar está asociado con autoeficacia, encontrando, por ejemplo, que las víctimas se perciben como poco asertivas.

Establecida la relación entre acoso y maquiavelismo, Repacholi et al. (2003) pretenden comparar la figura del maquiavélico con la del acosador, así consideran que tener una alta puntuación en maquiavelismo puede indicar tendencias maquiavélicas, pero no indica necesariamente que sea un acosador. Plantean que los acosadores que se involucran en agresiones físicas y/o intimidación verbal, pueden obtener puntuaciones relativamente altas en esta variable, simplemente porque comparten con los maquiavélicos las altas percepciones negativas que generan en los otros niños. Asimismo, algunos acosadores usan formas de agresión indirecta o relacional tales como la exclusión social y la expansión de falsos rumores, comportamientos sutiles e interesados que son similares a la táctica manipuladora de los maquiavélicos. En cuanto a las diferencias entre ambos, comentan que sus intenciones subyacentes y motivaciones pueden a menudo ser bastante diferentes. Así, los acosadores están motivados por un fuerte deseo de poder. Aunque su agresión frecuentemente tiene un componente instrumental (por ejemplo, coaccionar a las víctimas para que les den dinero, comida o deberes), parecen encontrar la satisfacción en el estrés que ellos producen a sus víctimas, teniendo en cuenta el poder que estos actos les otorgan. Por su parte, los actos del maquiavélico

no están específicamente enfocados a causar el sufrimiento en los otros. De hecho, cuando se produce daño a otra persona, éste es derivado de la intención del maquiavélico de alcanzar sus objetivos.

En definitiva, si el acoso y el maquiavelismo están relacionados, pero al mismo tiempo, no existe relación entre maquiavelismo y comprensión de la mente, puede estar implicada una tercera variable: la responsabilidad o implicación moral. De hecho, Repacholi et al. (2003) plantean que quizás no exista una falta de empatía afectiva o de sentimientos de culpa y responsabilidad en los maquiavélicos agresores, sino que quizás sean más expertos a la hora de regularlos o más capaces de minimizarlos, especialmente cuando interfieren en la consecución de sus objetivos.

Por ello, se incorpora una nueva variable al estudio del acoso, relacionada con las emociones morales de culpa y vergüenza, y que puede aportar más información a la hora de comprender el comportamiento de aquellos implicados en el acoso escolar. Se trata de la evitación de responsabilidad, que se entiende como “aquellas estrategias que son usadas por los menores para evitar la responsabilidad de sus conductas inapropiadas. Esas estrategias incluyen mentir, engañar y una variedad de atribuciones incorrectas” (Powell, Rosen y Huff, 1997, pág. 549). De este modo, evitan aceptar la culpa personal por sus conductas disruptivas usando estas estrategias sesgadas y distorsionadas. Sutton, Reeves y Keogh (2000) encontraron que esta variable está compuesta por tres factores (tras análisis factorial): justificación de la agresión a la víctima, culpa a otros y ausencia de remordimientos. Estos autores analizaron la comprensión de la mente a través de la tarea de los ojos (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson, 1997), esta vez vinculándola con la evitación de responsabilidad, en niños de 11 a 13 años, encontrando entre ambos correlaciones positivas significativas, e indicando que el vínculo entre la tarea de los ojos y la falta de remordimientos sugiere que el reconocimiento de las creencias y emociones de los demás no es una garantía de tener remordimientos.

En la misma línea se puede incluir la teoría sociocognitiva de Bandura (2002) en torno a la falta de implicación moral o la desconexión moral, entendida como los

procesos sociocognitivos a través de los cuales una persona es capaz de cometer actos negativos contra los otros. De este modo, describe cuatro categorías de mecanismos psicológicos por las cuales “buenas personas hacen cosas malas”: reestructuración cognoscitiva del comportamiento dañino, minimizar el papel del agresor, distorsión del impacto del comportamiento dañino y, por último, culpar y deshumanizar a la víctima. En cuanto a la primera categoría, la reestructuración cognoscitiva se refiere a los argumentos que da la persona para justificar la conducta dañina, y que incluirían la justificación moral (entiende el comportamiento como parte de una causa digna), el etiquetaje eufemístico (uso del lenguaje para que los actos negativos lo parezcan menos), y comparaciones ventajosas (haciendo que un acto negativo lo parezca menos al compararlo con otro mucho más negativo). Algunos ejemplos de justificaciones típicas de esta categoría son: “algunas veces está bien acosar a otras personas”, “en mi grupo de amigos, el acoso está bien”. Una segunda categoría era la de reducir al mínimo el papel del agresor y se trataría de estrategias cognoscitivas que desplazan la propia responsabilidad en deferencia a una autoridad mayor o responsabilidad de grupo: “cuando veo a otro niño siendo acosado, no hay nada que yo pueda hacer para pararlo”. En tercer lugar, estaríamos hablando de aquellas estrategias que ayudan a distanciarse del daño o acentuar lo positivo más que los resultados negativos asociados al comportamiento. Un ejemplo sería: “ser acosado ayuda a la gente a ser más resistente”. Ya, por último, muestra a la víctima como merecedora de estos actos o, al menos, parcialmente responsable: “los niños acosados lo son porque son diferentes”, “algunos niños son acosados porque se lo merecen”, “si no lloraran no serían tan acosados”. Utilizando este constructo, Ortega et al. (2002) encontraron que niños y niñas agresoras hacían más uso de la desconexión moral y que este uso aumentaba con la edad.

En el trabajo de Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno (2005) sólo dos de las cuatro estrategias descritas por Bandura predijeron el comportamiento de intimidación. Los adolescentes que intimidaron a otros entendieron su conducta como aceptable de modo general o para su grupo en particular, lo que les sirve para reducir al mínimo los efectos potencialmente negativos de tal comportamiento (la reestructuración cognoscitiva). Del mismo modo, vieron a las víctimas como

merecedoras de tales conductas agresivas (culpa a la víctima), mostrando los niveles más altos de falta de implicación moral, mientras que los estudiantes que nunca habían acosado a otros mostraron los más bajos. El papel de las experiencias previas en victimización también se analizó y se pudo comprobar que aquellos estudiantes que en algunas ocasiones habían acosado a otros, pero que tenían experiencia como víctimas, apenas presentaban esta falta de implicación moral. Los autores consideran que quizás la experiencia de ser víctima les hizo menos capaces de justificar o racionalizar su propia conducta de acosador, mientras que para los agresores los efectos de la falta de implicación moral son desinhibitorios, haciéndoles más fácil continuar con sus actos hostiles hacia los otros.

En posteriores estudios centrados en los remordimientos, la culpa y otras emociones morales, se encontraron diferencias en función del rol participante en el acoso. En el trabajo de Bollmer, Harris y Milich (2006) se plantea como objetivo comprender mejor los factores de vulnerabilidad que incrementan el riesgo de un niño para la victimización o participación en conductas de acoso. Para ello, analizan medidas fisiológicas, autoinformes, tareas narrativas, entrevistas estructuradas e informes de los padres en niños entre 10 y 13 años. Sus resultados apuntan a la carencia de remordimientos y el regocijo evidente expresado en los acosadores cuando contaban una situación de intimidación. La intimidación estaba mediada por niveles inferiores de culpa y un mayor arousal fisiológico de los acosadores cuando contaban la historia. En cuanto a las víctimas, se observa que puntúan alto en neuroticismo, por lo que los autores afirman que pueden ser propensas a la incapacidad para regular su comportamiento en una situación de conflicto, reaccionando de un modo que puede exacerbar la situación. En todo caso, los autores concluyen que aunque creen que las reacciones de las víctimas pueden en algunos casos ser inadaptadas, a la hora de reforzar el acoso y la probabilidad de persecución futura, esto no absuelve a los agresores de la culpa o la responsabilidad de su comportamiento cruel. En el estudio de Caurcel y Almeida (2008), en la misma línea que los anteriores, las autoras preguntaron a adolescentes de 11-16 años sobre unas historietas de acoso escolar, pidiéndoles que realizaran atribuciones sobre los sentimientos de los participantes. La novedad en este caso, era la inclusión de un tercer grupo de participantes muy

importante en el acoso escolar: los espectadores o público. Los resultados mostraron un patrón emocional diferente en función del rol participante: orgullo e indiferencia fueron las emociones más atribuidas a los agresores; inversamente la vergüenza fue la emoción más atribuida a la víctima, mientras que la indiferencia, vergüenza y culpa se atribuyeron en porcentajes muy semejantes a los espectadores.

Por su parte, Gini (2006) se plantea evaluar la falta de implicación moral y la comprensión de emociones morales, en relación al rol participante en el acoso escolar de niños entre 8 y 11 años. Para ello emplea historias cortas que analizan la comprensión de las emociones morales, así como una Escala de implicación moral. De este modo, se observa que los agresores presentaban una comprensión de las emociones morales similar al resto de roles (no peor), pero sí una acusada falta de implicación moral, frente al resto de roles. En general, existía una tendencia a la evitación de la responsabilidad en acosadores y seguidores, siendo las víctimas y los defensores los que muestran más sensibilidad moral y, por tanto, menor evitación de la responsabilidad. Estos resultados confirman el papel de mecanismos específicos en la regulación de la conducta social, como la evitación de responsabilidad, que permiten la asunción de comportamientos violentos.



II. PARTE EXPERIMENTAL

CAPÍTULO 3. ROLES IMPLICADOS EN EL ACOSO ESCOLAR: COMPRENSIÓN DE LA MENTE, MAQUIAVELISMO Y EVITACIÓN DE RESPONSABILIDAD

3.1.- Objetivos e hipótesis

En este trabajo se plantea como objetivo principal analizar el fenómeno del acoso escolar o bullying desde una perspectiva sociogrupal e individual. En concreto, se trataría de analizar los siguientes objetivos específicos:

- conceptualizar el fenómeno del acoso escolar y especificar los roles implicados
- conocer la comprensión de la mente de estos roles particulares
- analizar en los roles implicados sus creencias maquiavélicas y su evitación de responsabilidad ante el problema

Dado el estado de la cuestión revisado previamente, se procede a comentar las principales aportaciones que puede realizar este trabajo. Tradicionalmente, el estudio de los procesos cognitivos asociados al acoso escolar ha sido importante (habilidades mentalistas, autoeficacia, etc.), en cambio los aspectos emocionales y sociomorales, como la responsabilidad por la propia conducta, o las ideas maquiavélicas ante la condición humana incorporados en este trabajo, han sido mucho menos investigados en relación al acoso escolar. Y precisamente, el problema del acoso escolar puede que sea, no la competencia cognitiva necesaria para no iniciar o impedir una agresión, sino el posicionamiento moral que se tome ante el conflicto. Así, en este trabajo se pretende analizar la comprensión de las emociones de los implicados en el acoso escolar, pero no únicamente desde la vertiente de la emocionalidad negativa, como plantean Camodeca y Goossens (2005), sino desde planteamientos globales de autoconciencia emocional, conocimiento de emociones de los demás, expresión de las mismas, etc. Este aspecto aparece cubierto por el

Cuestionario de Conciencia Emocional de Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers y Tolland (2007), incluido en este estudio. En este sentido también sería interesante incorporar las emociones morales (vergüenza, culpa) al estudio del acoso, aspecto que intenta abordarse en este trabajo desde la incorporación de la variable “evitación de responsabilidad”. Al tiempo, en este trabajo, se incluye también el maquiavelismo, constructo socio-moral que combinado con la evitación de responsabilidad puede explicar muchas conductas del grupo de iguales en situación de acoso, que podría no explicar el paradigma de comprensión de la mente.

Asimismo, además de variables individuales, como la conciencia emocional, la asunción de responsabilidad y el maquiavelismo, se tienen en cuenta variables que implican procesos grupales, como el estatus sociométrico y los roles que adoptan los implicados en conductas de acoso escolar, considerando mayoritariamente el problema del acoso escolar como un proceso grupal en el que cada participante adopta una postura en relación al grupo.

De este modo, en cuanto a los roles participantes, son numerosos los estudios que caracterizan a víctimas y acosadores principalmente, aunque respecto a los seguidores del agresor, el público y los defensores, destaca la escasa información de la que se dispone, ya que son menos analizados en las investigaciones, centrandolo el objeto de estudio en aquellos roles más fácilmente observables. Así, se deja de lado al resto de participantes en estas situaciones, al ser perfiles en apariencia de menor importancia en la victimización escolar, pero siendo fundamental su papel en dicha situación. En concreto, son escasos los estudios que incorporan un tercer grupo de comparación con víctimas y agresores, denominado en ocasiones “rol neutral”. En este trabajo, a este grupo se le denomina público, dado que desde nuestra perspectiva, no puede existir neutralidad ante el problema del bullying. Precisamente este vacío en la caracterización del resto de roles de la victimización es el que se pretende cubrir en este trabajo.

Por último, el rango de edad escogido (13-15 años, edad de mayor incidencia del acoso escolar y tramo no recogido en la mayoría de los estudios revisados), constituye la última de las aportaciones fundamentales de este trabajo.

Las hipótesis de partida de este trabajo son:

- a) Existirá una relación significativa entre el rol participante del menor en el acoso y su estatus sociométrico:
- a.1. Los acosadores, sus seguidores y las víctimas serán rechazados por sus iguales con mayor probabilidad.
 - a.2. El público podrá ser caracterizado sociométricamente como medio.
 - a.3. Los defensores de la víctima serán populares en el grupo de iguales.
- b) La comprensión de la mente y el rol participante del menor estarán relacionados significativamente:
- b.1. Los acosadores presentarán una comprensión de la mente no superior al resto de roles, sino dentro de la media.
 - b.2. Las víctimas presentarán una comprensión social más baja que el resto de roles.
 - b.3. Los defensores, el público y los seguidores de los acosadores presentarán una comprensión de la mente dentro de la media.
- c) Se presentará una relación significativa entre la evitación de responsabilidad y el rol participante del menor:
- c.1. Los acosadores, seguidores y el público plantearán una mayor evitación de responsabilidad ante el problema.
 - c.2. Los defensores y las víctimas presentarán una baja evitación de la responsabilidad.
- d) Se presentará una relación significativa entre las creencias maquiavélicas y el rol participante del menor:
- d.1. Los acosadores y seguidores se caracterizarán por mayor presencia de creencias maquiavélicas que el resto de roles.
 - d.2. Los defensores y las víctimas presentarán un bajo nivel de creencias maquiavélicas.
 - d.3. El público obtendrá puntuaciones medias en esta variable.

3.2.- Método

3.2.1.- Participantes

La población está formada por 441 adolescentes provenientes de dos centros educativos públicos de la ciudad de Castellón, de nivel socioeconómico medio, y pertenecientes a los niveles de Educación Secundaria (55.6% de 2º curso de ESO y 44.4% de 3er curso de ESO). El rango de edad se situaba entre 13 y 15.11 años (media = 13.8). En cuanto al género, 230 eran chicos (52,1%) y 211 chicas (47,8%).

3.2.2.- Instrumentos

3.2.2.1.- Tarea de selección de la población

- Escala de roles participantes en la victimización escolar (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), adaptada por Sutton y Smith (1999) (ver anexo 1).

Se trata de un cuestionario de 21 ítems para investigar la conducta de los iguales en situaciones de bullying. Estos 21 ítems hacen referencia a descripciones conductuales de cada uno de los 6 roles participantes de acosador, animador, ayudante del acosador, defensor, audiencia y víctima. Presentado en forma de "Adivina quien", los alumnos deben nominar al compañero o compañera que mejor se adapte a esas descripciones, siguiendo el método de nominaciones utilizado por Goossens et al. (2006) y Camodeca y Goossens (2005). Este método consiste en identificar a los menores en un rol determinado si la puntuación estandarizada de los ítems que hacen referencia a ese rol es más alta que la media de la clase y más alta que en ningún otro rol. La única excepción la constituye el caso del rol de víctima, en donde se considera que un niño pertenece al rol de víctima si es nominado para este rol por al menos el 20% de la clase. Por último, diversos autores (Sutton y Smith, 1999), agrupan a los ayudantes y animadores del agresor en un nuevo rol, los seguidores. Dicha agrupación también será utilizada en este trabajo.

3.2.2.2.- Informe por parte de los iguales

- Cuestionario Sociométrico de nominaciones sociométricas directas (Arruga, 1983) (ver anexo 2).

A cada alumno se le pide que señale el nombre de tres compañeros de clase con los que más le gustaría hablar y estar en el patio y tres con quienes menos. Este cuestionario se ha analizado posteriormente según el procedimiento de Arruga (1983). En este sistema, el número de nominaciones positivas recibidas o número de alumnos que eligen a un niño en concreto constituye el Sp (estatus de elecciones), mientras que el número de nominaciones negativas o número de alumnos que eligen a ese mismo alumno constituye el Sn (estatus de rechazo). Con este procedimiento, corregido a través del programa socio de González (1990), se distinguen las siguientes categorías:

- Populares o líderes: aquellos que posean una puntuación en Sp por encima del límite superior de Sp, con un margen de error del 5%.
- Rechazados: aquellos que posean una puntuación en Sn por encima del límite superior del Sn, con un margen de error del 5%.
- Olvidados: aquellos que posean un Sp y un Sn por debajo de los límites inferiores.
- Controvertidos: aquellos que posean Sp y Sn por encima de los límites superiores.
- Medios: aquellos que, sin ser líderes, reciben simplemente un número mayor (pero no significativo) de elecciones que de rechazos.

3.2.2.3.- Tareas de comprensión de la mente

- Tarea de los Ojos (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001) (ver anexo 3).

Se trata de una tarea de Teoría de la Mente que consiste en inferir el estado mental de una persona a partir de fotografías de los ojos de una persona. La tarea comprende

28 fotografías en blanco y negro (15 cm x 10 cm) de la región del ojo de una persona. Los alumnos se enfrentan a una elección forzada entre cuatro términos opuestos de estados mentales basándose en la palabra que describa mejor lo que la persona en la imagen está pensando o sintiendo (ejemplo, relajado versus preocupado). Las respuestas correctas se puntúan como 1 y la puntuación máxima en esta tarea es de 28. Además de esta puntuación global, para determinar si cualquier relación está limitada a estados mentales positivos o negativos, los estímulos individuales de esta tarea se dividieron en tres grupos: estados mentales positivos (amable, amistoso, por ejemplo), estados mentales negativos (serio, preocupado y que pensaba en algo triste, por ejemplo) y estados mentales neutros como estar seguro sobre algo. La clasificación de estos 28 estados mentales en positivos, negativos y neutros la realizaron tres investigadores, aplicándose posteriormente el coeficiente kappa de Cohen. En este caso, la fiabilidad interjueces obtuvo un coeficiente kappa que oscila entre 0.78 y 0.89, indicativo de un buen acuerdo.

- *EAQ (Cuestionario de conciencia emocional) de Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers y Tolland (2007) (ver anexo 4).*

Este cuestionario se desarrolló con el objetivo de identificar como los niños y adolescentes sienten o piensan sobre sus sentimientos. Para ello, cuenta con una estructura de seis factores describiendo varios aspectos del funcionamiento emocional:

- diferenciar emociones: habilidad para diferenciar entre emociones y localizar sus antecedentes (“nunca sé que tipo de sentimiento estoy teniendo”).
- compartir emociones verbalmente: comunicación de las emociones (“encuentro difícil explicar a un amigo como me siento”).
- conciencia corporal: conciencia de que las emociones van acompañadas de síntomas corporales. Una puntuación alta implica una menor predisposición a tener en cuenta síntomas físicos (“no siento nada en mi cuerpo cuando estoy nervioso”).
- no esconder emociones: expresión de las emociones (“no me gustan las emociones fuertes”).

- análisis de las propias emociones: intención de afrontar las propias emociones (“no es importante saber como me siento sobre las cosas”).
- atender a las emociones de los otros: intención de afrontar las emociones de los demás (“es importante saber como mis amigos se sienten”).

Se trata de un total de 40 ítems, los cuales deben puntuar los participantes en una escala de tres puntos (1= no es verdad, 2= a veces es verdad, 3= verdad). Algunos de los ítems se formulan de forma inversa respecto a la competencia emocional. El posible rango de puntuaciones oscila entre 40 y 120.

3.2.2.4.- Tareas sobre constructos sociomorales

- Escala PARS (Escala de evitación de responsabilidad) de Powell, Rosen y Huff (1997) (ver anexo 5).

Esta escala consiste en 28 enunciados en un formato de respuesta de verdadero-falso, que representan estilos de evitación de responsabilidad, en torno a tres factores principales:

- justificación de la agresión a la víctima (“si mis acciones hacen daño a alguien es porque se lo merecen”).
- culpar a otros (“cuando me meto en líos es por culpa de otro”).
- ausencia de remordimiento (“si pudiera volver atrás en el tiempo después de meterme en algún lío, haría todo exactamente igual”).

Siguiendo el procedimiento de Powell et al. (1997), las respuestas de no evitación se puntúan con 1 y las de evitación se puntúan como 2. El rango de las puntuaciones totales oscila, por tanto, de 28 a 56.

- Escala de creencias maquiavélicas “Kiddie Mach” de Christie y Geis (1970) (ver anexo 6).

Esta escala consta de 20 ítems y se usa para evaluar tres factores fundamentales:

- la carencia de fe en la naturaleza humana (“lo más inteligente es pensar que todo el mundo será malo si tiene la oportunidad”).
- la falta de confianza (“una persona que confía plenamente en otra acabará teniendo problemas”).
- la deshonestidad (“algunas veces tienes que engañar un poco para conseguir lo que quieres”).

El acuerdo con los enunciados se indica en la siguiente escala: muy de acuerdo (4), algo de acuerdo (3), algo en desacuerdo (2), y muy en desacuerdo (1). Los ítems no maquiavélicos (2, 4, 6, 9, 10, 11, 14, 16, 17 y 19) son puntuados a la inversa para la consistencia con el constructo maquiavélico, por lo que las puntuaciones altas en esos ítems indican desacuerdo y por lo tanto maquiavelismo. El posible rango de puntuaciones oscila de 20 a 80.

3.2.3.- Procedimiento

Se estableció contacto con dos centros educativos de la ciudad de Castellón, con el objetivo de informarles acerca de nuestra investigación y pedirles su consentimiento, así como el de los padres de los alumnos. Todos los instrumentos se administraron de forma colectiva y siempre dentro del horario escolar, siendo el orden de administración de los cuestionarios el siguiente. En primer lugar, la Escala de roles participantes en la victimización escolar (Salmivalli et al., 1996) mediante la cual se seleccionaron aquellos alumnos caracterizados en cada uno de los roles. En segundo lugar, se realizó el pase del Cuestionario Sociométrico de nominaciones sociométricas directas.

Posteriormente, de forma contrabalanceada, se les administró el resto de tareas, como son dos tareas de constructos sociomoraes (Escala PARS de Powell et al., 1997; Escala de creencias maquiavélicas “Kiddie Mach” de Christie y Geis, 1970) y dos tareas de comprensión social o teoría de la mente (Tarea de los Ojos, de Baron-Cohen et al., 2001; Cuestionario de Conciencia Emocional de Rieffe et al., 2007), con un tiempo aproximado de administración de 2 horas.

3.3.- Resultados

3.3.1.-Datos descriptivos básicos de los participantes

En primer lugar, interesa conocer las características descriptivas básicas de la población analizada. Así, cabe destacar en cuanto a la distribución de los participantes en función de su adscripción a un rol determinado (tabla 1), el alto porcentaje de sujetos pertenecientes a los roles de defensor y público (31.7% y 25.4%, respectivamente), mientras el porcentaje de víctimas no llega ni al 4% de los menores. Si se suman los porcentajes de alumnado que acosa a otros, ya sea en el rol de agresor o seguidor, se obtiene un 39.2 % de la población evaluada.

Rol	N	%
Agresor	83	18.8
Seguidor	90	20.4
Defensor	140	31.7
Público	112	25.4
Víctima	16	3.6

Tabla 1. Distribución de participantes en función del rol participante

Resulta importante comentar que, en este trabajo se presentan dos niveles de análisis de los resultados en cuanto a las variables roles participantes y estatus sociométrico. Por un lado, ambas variables se consideran dimensiones, es decir, variables continuas a lo largo de las cuales se mide la posición del menor, ya que un menor se puede definir por lo que es, pero también por lo que no es. Por ello, el análisis seleccionado en este caso es el correlacional. La única excepción la constituye el rol de víctima, el cual al ser catalogado por al menos el 20% de los menores de una clase, no presenta una puntuación continua, sino categórica, de tipología, y por lo tanto, no aparece en las tablas de resultados correlacionales. Por otro lado, ambas variables se consideran como tipologías, es decir, los niños se clasifican en grupos diferentes, dependiendo de las puntuaciones conseguidas: rechazados, populares, medios,

ignorados y polémicos; y agresores, víctimas, seguidores, etc. En este caso, se realizarán análisis de datos categóricos (Chi2) y análisis de varianza.

Tras analizar la distribución de roles, también se considera relevante valorar las posibles correlaciones entre dichos roles (ver tabla 2). En primer lugar, aparecen correlaciones significativas entre la figura del agresor y la del seguidor (positivas), y entre la figura del agresor y el público y los defensores (negativas). Esto es, aquellos menores que obtienen una alta puntuación en el rol de agresor, presentan también altas puntuaciones en el rol de seguidor del agresor ($r = .81^{**}$). Por el contrario, obtienen bajas puntuaciones en los roles de defensor y público ($r = -.09^*$ y $r = -.17^{**}$, respectivamente). En segundo lugar, aparecen correlaciones significativas entre el rol del público y el defensor (positivas) y entre el público y el agresor y seguidor (negativas). Es decir, aquellos menores con altas puntuaciones en el rol de público obtienen altas puntuaciones en el rol de defensor ($r = .14^{**}$), aunque obtienen bajas puntuaciones en el rol de agresor y seguidor ($r = -.17^{**}$, en ambos casos).

Rol	Agresor	Defensor	Público	Seguidor
Agresor				
Defensor	-.09*			
Público	-.17**	.14 **		
Seguidor	.81**	-.06	-.17 **	

* Correlación significativa al nivel .05 | **Correlación significativa al nivel .01

Tabla 2. Correlaciones entre roles participantes

Por otro lado, se presentan los análisis realizados sobre las variables edad y sexo en relación a los roles participantes. Los análisis mostraron diferencias significativas entre los diferentes roles y la distribución por género ($\text{Chi}2(4) = 76.1, p = .000$). En la tabla 3 se presentan, entre otros datos, los porcentajes de distribución de los menores participantes en acoso en función del género. Como puede comprobarse, tanto el agresor como el defensor de la víctima son mayoritariamente de género femeni-

no, mientras que el seguidor y la víctima son mayoritariamente chicos. Por su parte, el público presenta una distribución igualitaria entre chicos y chicas. En lo que respecta a la variable edad, no se encuentran diferencias significativas en la distribución de los roles participantes ($\chi^2(8) = 9.4, p = .30$). De este modo, la variable género se analiza con más profundidad en los siguientes análisis, mientras que la edad se excluye al haberse observado que no influye en la pertenencia a un rol u otro en situaciones de acoso escolar.

Rol	% género		Edad años (media de edad)
	Chicos	Chicas	
Agresor	37.3	62.7	13.79 (.75)
Seguidor	86.7	13.3	13.90 (.70)
Defensor	34.3	65.7	13.83 (.70)
Público	52.7	47.3	13.72 (.64)
Víctima	87.5	12.5	13.80 (.21)

Tabla 3. Porcentajes de distribución de los menores participantes en acoso en función del género

A continuación, con el objetivo de comprobar la posición sociométrica en el grupo de iguales de los diferentes roles, en la tabla 4 se presentan las correlaciones entre los roles participantes y las dimensiones sociométricas S_p (nominaciones positivas recibidas), y S_n (nominaciones negativas recibidas), controlando la variable género.

Rol participante	Nominaciones positivas	Nominaciones negativas
Agresor	-.01	.20 **
Seguidor del agresor	.02	.16 **
Defensor de la víctima	.22 **	-.08
Público	-.06	.03

** Correlación significativa al nivel .01

Tabla 4. Correlaciones parciales entre roles participantes y nominaciones positivas y negativas

Como puede comprobarse, tanto el agresor como el seguidor del agresor presentan correlaciones significativas con las nominaciones negativas ($r = .20^{**}$ y $r = .16^{**}$, respectivamente), mientras que las altas puntuaciones en la figura de defensor de la víctima, correlacionan significativamente con las nominaciones positivas recibidas por parte del grupo de iguales ($r = .22^{**}$). El resto de roles no presenta correlaciones significativas.

Por otro lado, si se consideran las puntuaciones sociométricas como tipologías, es decir, teniendo en cuenta que los niños se pueden clasificar en grupos sociométricos distintos en función de las puntuaciones obtenidas, los análisis muestran diferencias significativas entre los diferentes grupos sociométricos y los roles participantes ($\chi^2(16) = 41,2, p = .001$). En la tabla 5 se presenta la distribución de los menores participantes en acoso en los grupos sociométricos: medios, populares, rechazados, ignorados y controvertidos.

	Medio	Popular	Rechazado	Ignorado	Controvertido
Agresor	77	7	8	4.8	2
Seguidor	64	12	16	3.3	3.3
Defensor	72	17	7	1.4	2
Público	75	4.5	14.3	6.3	0
Víctima	50	0	43.8	6.3	0

Tabla 5. Distribución en porcentajes de los menores participantes en acoso en los cinco tipos sociométricos

Como puede comprobarse en la tabla 5, la mayor parte de los menores implicados en conductas de acoso se clasifica como medio en cuanto al estatus sociométrico, en donde presentan los mayores porcentajes (del 64% al 77%). La única excepción la constituye el grupo de víctimas, quienes reparten su distribución a partes iguales entre la categoría de medio y la categoría de rechazado (50% y 43.8%, respectivamente). Si se atiende al segundo porcentaje más alto en los roles participantes, pueden destacarse los siguientes resultados: el agresor se divide entre ser rechazado y ser

popular en el grupo de iguales; el seguidor y el público, mayoritariamente rechazados, y el defensor de la víctima, popular. Estos resultados están en consonancia con los comentados en torno a las nominaciones positivas y negativas recibidas, ya que los seguidores son, tras las víctimas, los que mayor número de nominaciones negativas reciben, siendo los defensores los más nominados positivamente por sus iguales.

Tratando de conocer mejor las características descriptivas de los roles participantes, se analizan las diferencias entre ellos, respecto a las nominaciones recibidas por sus iguales, a través de las pruebas T para muestras independientes. De este modo, realizando las comparaciones por parejas de roles, se observan diferencias significativas entre el rol de agresor y el de seguidor en cuanto al número de nominaciones negativas recibidas ($p = .02$), siendo los seguidores los que mayor número de éstas reciben. Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre ambos roles en cuanto al número de nominaciones positivas recibidas ($p = .09$) (ver tabla 6).

Variabes	Agresor	Seguidor	t	Significación
Sp	2.46 (1.73)	2.96 (2.05)	-1.72	.09
Sn	1.88 (2.58)	3.00 (3.33)	-2.46	.02

Tabla 6. Diferencias entre Agresor y Seguidor en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Asimismo, son los defensores los que obtienen mayores nominaciones positivas comparados con los agresores ($p = .01$) (ver tabla 7). Por lo contrario, no se observan diferencias significativas con el rol del público en este aspecto (ver tabla 8), aunque sí con el de la víctima, siendo ésta la que obtiene mayor número de nominaciones negativas frente al agresor ($p = .00$) (ver tabla 9).

Variabes	Agresor	Defensor	t	Significación
Sp	2.46 (1.73)	3.23 (2.13)	-2.79	.01
Sn	1.88 (2.58)	1.90 (2.61)	-.06	.96

Tabla 7. Diferencias entre Agresor y Defensor en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Variables	Agresor	Público	t	Significación
Sp	2.46 (1.73)	2.41 (1.60)	.20	.85
Sn	1.88 (2.58)	2.41 (3.25)	-1.23	.22

Tabla 8. Diferencias entre Agresor y Público en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Variables	Agresor	Víctima	t	Significación
Sp	2.46 (1.73)	1.63 (1.54)	1.79	.08
Sn	1.88 (2.58)	5.31 (5.17)	-4.02	.00

Tabla 9. Diferencias entre Agresor y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Del mismo modo, los seguidores obtienen mayor número de nominaciones negativas comparados con los defensores, presentando diferencias significativas en este aspecto ($p = .01$) (tabla 10), mientras que comparados con el público obtienen un mayor número de nominaciones positivas que este último rol ($p = .04$) (ver tabla 11). En su comparación con las víctimas, si bien existen diferencias significativas en ambas variables, en las nominaciones positivas estas diferencias ($p = .02$) son a favor de los seguidores, es decir, son los que mayor número de nominaciones positivas reciben frente a las víctimas, y éstas son las que de manera significativa presentan mayor número de nominaciones negativas ($p = .02$) (ver tabla 12).

Variables	Seguidor	Defensor	t	Significación
Sp	2.96 (2.05)	3.23 (2.13)	-.96	.34
Sn	3.00 (3.33)	1.90 (2.61)	2.80	.01

Tabla 10. Diferencias entre Seguidor y Defensor en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Variabes	Seguidor	Público	t	Significación
Sp	2.96 (2.05)	2.41 (1.60)	2.12	.04
Sn	3.00 (3.33)	2.41 (3.25)	1.27	.21

Tabla 11. Diferencias entre Seguidor y Público en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Variabes	Seguidor	Víctima	t	Significación
Sp	2.96 (2.05)	1.63 (1.54)	2.47	.02
Sn	3.00 (3.33)	5.31 (5.17)	-2.33	.02

Tabla 12. Diferencias entre Seguidor y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Finalmente, los defensores obtienen mayor número de nominaciones positivas que el público y las víctimas (ver tablas 13 y 14), mientras que son las víctimas las que de nuevo obtienen mayor número de nominaciones negativas comparadas tanto con los defensores como con el público (ver tablas 14 y 15).

Variabes	Defensor	Público	t	Significación
Sp	3.23 (2.13)	2.41 (1.60)	3.37	.00
Sn	1.90 (2.61)	2.41 (3.25)	-1.38	.17

Tabla 13. Diferencias entre Defensor y Público en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Variabes	Defensor	Víctima	t	Significación
Sp	3.23 (2.13)	1.63 (1.54)	2.92	.00
Sn	1.90 (2.61)	5.31 (5.17)	-4.37	.00

Tabla 14. Diferencias entre Defensor y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

Variables	Público	Víctima	t	Significación
Sp	2.41 (1.60)	1.63 (1.54)	1.85	.07
Sn	2.41 (3.25)	5.31 (5.17)	-3.07	.00

Tabla 15. Diferencias entre Público y Víctima en nominaciones positivas y nominaciones negativas recibidas

A modo de resumen, comentar que el rol de las víctimas es el que más nominaciones negativas reciben, comparadas con el resto de roles, aunque seguidas de cerca por los seguidores. En cuanto a las nominaciones positivas, son los defensores los que obtienen mayores puntuaciones que las víctimas, agresores y público, mientras que no hay diferencias con los seguidores en este aspecto. Asimismo, estos últimos obtienen más nominaciones positivas que el público y la víctima.

3.3.2.-Resultados sobre roles participantes y comprensión de la mente

Respecto al segundo grupo de hipótesis, esto es, comprobar la relación entre la comprensión de la mente y los roles participantes, se realizaron diversos análisis. En primer lugar, entendiendo la variable de rol participante como una variable continua, tal y como se ha comentado en páginas anteriores, se han llevado a cabo una serie de análisis de correlación parcial entre los roles participantes y la variable objeto de estudio (comprensión social de la mente), controlando los efectos de la variable género.

Tal y como se puede observar en la tabla 16, los resultados muestran que los agresores y los seguidores presentan correlaciones significativas negativas en la comprensión de los estados mentales positivos de la Tarea de los Ojos ($r = -.12^*$ y $r = -.15^{**}$, respectivamente). Es decir, cuanta mayor puntuación obtienen como agresores y seguidores, menor comprensión tienen de los estados mentales positivos. En el resto de roles participantes y de estados mentales no se obtienen diferencias significativas.

Rol	Estados mentales positivos	Estados mentales negativos	Estados mentales neutros	Suma estados mentales
Agresor	-.12*	-.05	-.01	-.09
Seguidor	-.16**	-.01	.01	-.08
Defensor	-.07	.07	.09	.04
Público	.09	-.05	.07	.05

* La correlación es significativa al nivel .05

** La correlación es significativa al nivel .01

Tabla 16. Correlaciones parciales de rol participante y Tarea de los Ojos

Continuando con la comprensión de la mente, en concreto, el área emocional, destacan los siguientes resultados (ver tabla 17). No se observan correlaciones significativas con la comprensión de las emociones del Cuestionario de Conciencia Emocional en ninguno de los roles, salvo en el del público y únicamente de carácter negativo en el factor No esconder emociones ($r = -.14^{**}$). Es decir, a mayor puntuación como público, más esconden sus emociones.

Rol	Dif. moc.	Comp. emoc.	No esconder	Conc. corp.	Atender emoc.	Análisis emoc.	Suma emoc.
Agresor	.01	.07	.05	-.02	-.04	-.03	.02
Seguidor	-.04	.02	.07	-.09	-.02	.06	.00
Defensor	-.06	-.08	.02	-.07	-.02	.04	-.07
Público	.04	-.03	-.14**	.01	.04	-.01	-.04

* La correlación es significativa al nivel .05

** La correlación es significativa al nivel .01

Tabla 17. Correlaciones parciales de rol participante y Cuestionario de Conciencia Emocional

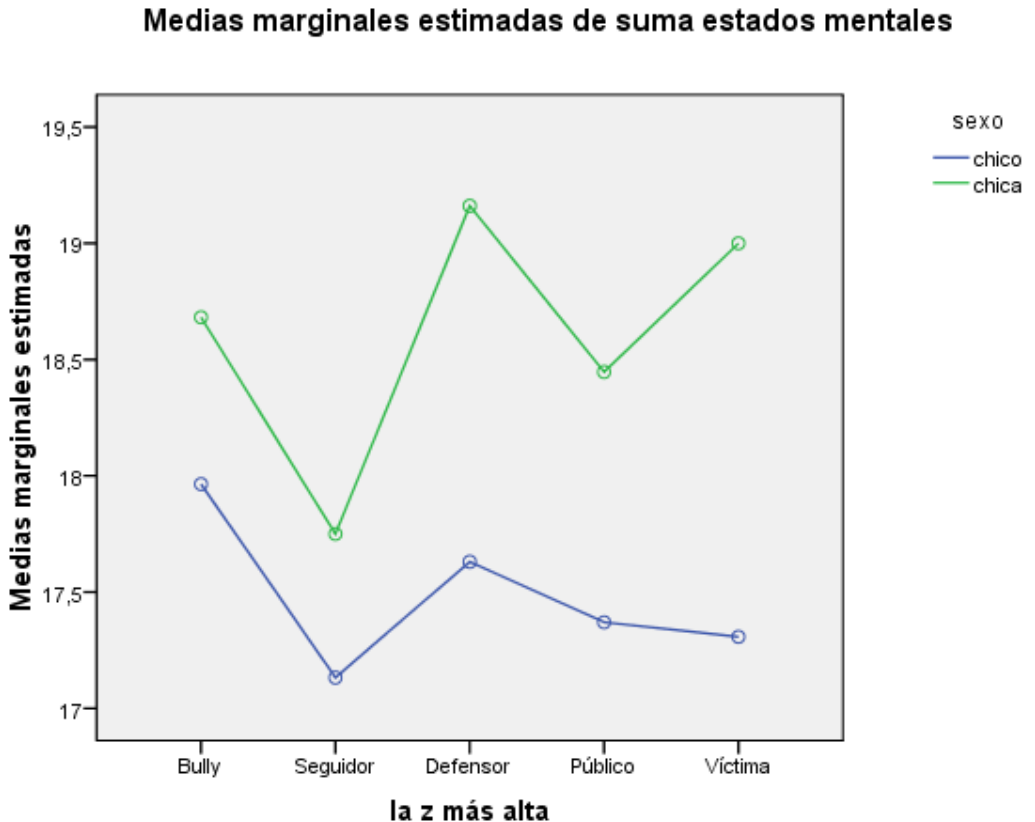
En segundo lugar, profundizando en el segundo grupo de hipótesis se realizan diversos análisis de varianza univariantes, rol participante (5) y género (2), en torno a la Tarea de los Ojos y al Cuestionario de Conciencia Emocional. Así, se presentan los resultados en torno a la Tarea de los Ojos (ver tabla 18), en cuanto a su puntuación total y a sus puntuaciones parciales (estados mentales positivos, negativos y neutros).

Rol	Género	E. M. positivos	E. M. negativos	E. M. neutros	Suma estados mentales
Agresor	chico	5.64 (1.34)	6.46 (1.48)	5.86 (1.27)	17.92 (2.85)
	chica	5.66 (1.41)	6.70 (1.37)	6.32 (1.22)	18.68 (2.59)
	total	5.65 (1.38)	6.61 (1.41)	6.14 (1.25)	18.40 (2.69)
Seguidor	chico	5.38 (1.64)	6.22 (1.73)	5.53 (1.75)	17.13 (3.56)
	chica	5.25 (1.60)	6.92 (1.38)	5.58 (1.98)	17.75 (3.17)
	total	5.36 (1.63)	6.33 (1.69)	5.54 (1.77)	17.22 (3.49)
Defensor	chico	5.26 (1.69)	6.65 (1.52)	5.76 (1.58)	17.63 (3.10)
	chica	5.92 (1.49)	6.94 (1.38)	6.30 (1.42)	19.16 (2.76)
	total	5.69 (1.59)	6.84 (1.43)	6.11 (1.49)	18.63 (2.96)
Público	chico	5.61 (1.79)	6.00 (1.44)	5.76 (1.54)	17.37 (3.17)
	chica	6.04 (1.52)	6.40 (1.69)	6.00 (1.49)	18.45 (3.04)
	Total	5.81 (1.68)	6.19 (1.57)	5.87 (1.51)	17.87 (3.15)
Víctima	Chico	5.38 (1.71)	6.23 (1.64)	5.69 (1.03)	17.31 (2.29)
	chica	6.00 (1.41)	7.00 (0.00)	6.00 (0.00)	19.00 (1.41)
	total	5.47 (1.64)	6.33 (1.54)	5.73 (0.96)	17.53 (2.23)

Tabla 18: Medias y desviaciones típicas en la Tarea de los Ojos en función del rol participante

Del análisis, pudo comprobarse un efecto principal significativo del género en la puntuación total de la Tarea de los Ojos [$F(1, 401) = 4.30, p < .03$]. Es decir, el género

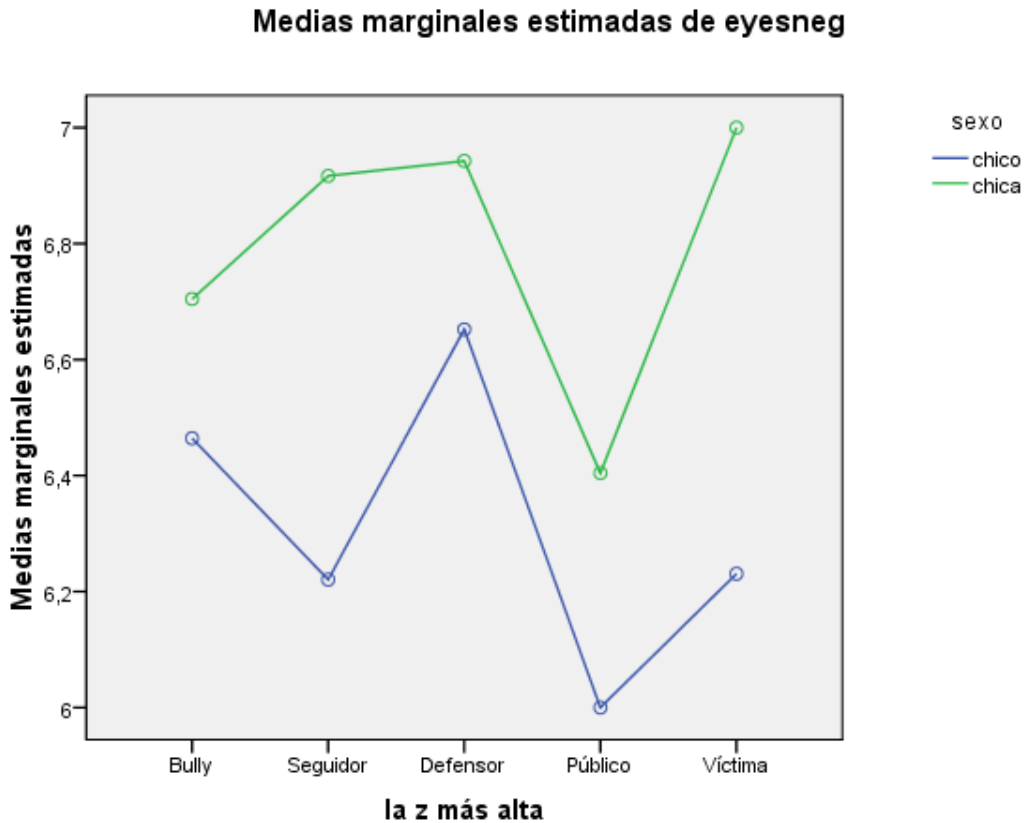
del menor influye en la comprensión de los estados mentales de los demás. Los análisis posteriores muestran que las chicas (media = 18.79, D.T. = 2.81) realizan mejor esta tarea que los chicos (media = 17.43, D.T. = 3.18) (ver gráfica 1).



Gráfica nº 1. Efecto principal del género en la Tarea de los Ojos (puntuación total)

Por su parte, en cuanto a los estados mentales positivos, no se encuentran efectos principales o de interacción significativos entre el género del menor y su pertenencia a un rol participante. Es decir, todos los participantes, ya sean chicos o chicas, y pertenezcan a un rol u otro, comprenden de modo similar los estados mentales positivos de los demás (ver tabla 18).

Sin embargo, en lo que respecta a los estados mentales negativos de los demás, se comprueba la existencia de tendencias a la significación estadística, a nivel de efectos principales tanto de género [$F(1, 401) = 3, p < .07$], como de rol [$F(4, 401) = 2.1, p < .07$]. Sin embargo, no se encontraron efectos de interacción significativos entre ambas variables (ver gráfica nº 2).



Gráfica nº 2. Efecto principal del género en la Tarea de los Ojos (puntuación parcial en estados mentales negativos)

Por lo tanto, puede decirse que tanto el género como el rol participante del menor, son variables que parecen influir en la comprensión de los estados mentales negativos de los demás. En concreto, respecto al género, los análisis posteriores

muestran que de nuevo, las chicas (media = 6.76, D.T. = 1.45) realizan mejor esta tarea que los chicos (media = 6.29, D.T. = 1.58). En segundo lugar, en lo que respecta al rol participante, las pruebas post-hoc realizadas (comparaciones Bonferroni) señalan que las diferencias significativas se encuentran entre la figura del defensor y la del público ($p = .01$), mientras que el resto de roles no difiere significativamente entre sí. Es decir, los defensores comprenden mucho mejor los estados mentales negativos que los menores que forman parte del público (media = 6.84, D.T. = 1.43, versus media = 6.19, D.T. = 1.57).

Por último, en cuanto a la comprensión de los estados mentales neutros no se encuentran efectos principales o de interacción significativos entre el género del menor y su pertenencia a un rol participante. Es decir, todos los roles participantes, ya sean chicos o chicas, comprenden de modo similar los estados mentales neutros de los demás.

Del mismo modo, se lleva a cabo el análisis de la última de las tareas de comprensión social (EAQ, Cuestionario de Conciencia Emocional de Rieffe et al., 2007). En cuanto al análisis de los seis factores de los que consta el cuestionario, en primer lugar en el caso de Diferenciar Emociones, se comprueba la existencia de significación estadística a nivel de efectos principales en cuanto al género [$F(1, 436) = 12.6, p < 0.000$], siendo la ejecución de los chicos (media= 2.42 , D.T.= .41) mejor que la de las chicas (media= 2.26 , D.T.= .39) (ver tabla 19). Resultados similares a éstos son los encontrados respecto a la Conciencia Corporal [$F(1, 436) = 14.41, p < .000$], siendo de nuevo los chicos lo que obtienen mayores puntuaciones en esta competencia que las chicas (media=2.14 , D.T.= .52, media= 1.93 , D.T.= .51, respectivamente) (ver tabla 20), lo que implica una menor predisposición a tener en cuenta síntomas físicos.

Rol	Género	Diferenciar emociones	Compartir emociones	No esconder
Agresor	chico	2.45 (.37)	2.19 (.51)	2.01 (.45)
	chica	2,22 (.42)	2.12 (.60)	2.15 (.48)
	total	2,30 (.41)	2.14 (.57)	2.10 (.47)
Seguidor	chico	2.41 (.43)	2.17 (.54)	2.22 (.46)
	chica	2,32 (.38)	2.33 (.68)	2.23 (.54)
	total	2.39 (.42)	2.19 (.56)	2.22 (.47)
Defensor	chico	2.36 (.41)	2.04 (.50)	2.11 (.49)
	chica	2.26 (.37)	2.11 (.56)	2.23 (.41)
	total	2.30 (.38)	2.09 (.54)	2.19 (.44)
Público	chico	2.42 (.42)	2.24 (.49)	2.17 (.45)
	chica	2.27 (.39)	2.14 (.50)	2.17 (.49)
	Total	2.35 (.41)	2.19 (.49)	2.17 (.47)
Víctima	chico	2.58 (.43)	2.11 (.67)	2.24 (.73)
	chica	1.85 (1.01)	1.83 (1.18)	2.30 (.71)
	total	2.49 (.54)	2.08 (.70)	2.25 (.70)

Tabla 19. Medias y desviaciones típicas en el cuestionario EAQ en función del rol participante

En cuanto a Compartir Emociones Verbalmente, No Esconder Emociones y Análisis de las Propias Emociones, no se encuentran efectos principales o de interacción significativos entre el género del menor y su pertenencia a un rol determinado. Es decir, todos los participantes ya sean chicos o chicas y pertenezcan a un rol u otro, comprenden de modo similar estos factores. Por último, en cuanto al factor Atender a las Emociones de los otros, sí se encuentran efectos principales significativos de género [$F(1, 437) = 5.91, p < .01$], de rol [$F(4,437) = 3.12, p < .01$], y efecto de interacción género x rol [$F(4, 437) = 2.6, p < .03$]. En concreto, respecto al género, los análisis posteriores muestran que las chicas (media = 2.82, D.T. = .24) puntúan más alto en este factor que los chicos (media = 2.55, D.T. = .39).

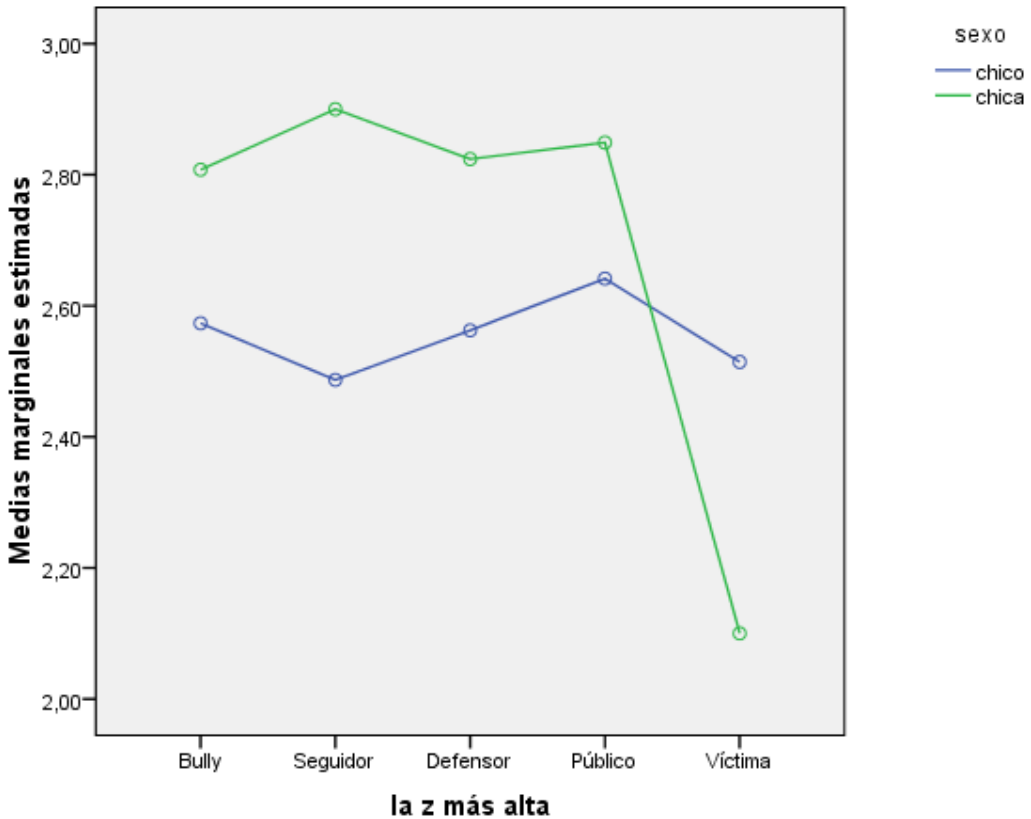
Rol	Género	Conciencia corporal	Atender emociones	Análisis emociones	Suma emociones
Agresor	chico	2.16 (.50)	2.57 (.34)	2.24 (.41)	13.56 (1.23)
	chica	1.93 (.48)	2.81 (.27)	2.38 (.43)	13.66 (1.56)
	total	2.01 (.50)	2.72 (.32)	2.33 (.43)	13.76 (1.46)
Seguidor	chico	2.12 (.51)	2.49 (.44)	2.30 (.48)	13.79 (1.47)
	chica	1.57 (.43)	2.90 (.13)	2.47 (.32)	13.76 (1.59)
	total	2.05 (.53)	2.54 (.44)	2.32 (.46)	13.79 (1.47)
Defensor	chico	2.09 (.51)	2.56 (.39)	2.28 (.42)	13.48 (1.52)
	chica	1.97 (.56)	2.82 (.26)	2.40 (.40)	13.78 (1.39)
	total	2.01 (.54)	2.73 (.33)	2.36 (.41)	13.68 (1.44)
Público	chico	2.16 (.54)	2.64 (.33)	2.38 (.50)	14.01 (1.33)
	chica	1.93 (.46)	2.84 (.16)	2.43 (.31)	13.79 (1.44)
	Total	2.05 (.51)	2.74 (.28)	2.40 (.42)	13.91 (1.38)
Víctima	chico	2.20 (.58)	2.51 (.44)	2.38 (.49)	14.21 (1.93)
	chica	1.60 (.85)	2.10 (.14)	2.00 (.57)	11.69 (2.47)
	total	2.13 (.62)	2.46 (.44)	2.33 (.49)	13.76 (1.46)

Tabla 20. Medias y desviaciones típicas en el cuestionario EAQ en función del rol participante

En lo que respecta al rol participante, las pruebas post-hoc realizadas (comparaciones Bonferroni) señalan que la víctima presenta las puntuaciones más bajas en esta escala, frente a defensores, público y acosadores ($p = .01$; $p = .01$; $p = .03$, respectivamente). Asimismo, el seguidor del agresor también presenta las puntuaciones más bajas frente a defensores, público y acosadores ($p = .000$; $p = .00$; $p = .004$, respectivamente). Es decir, las víctimas así como los seguidores del agresor, atienden a las emociones de los otros en menor medida, frente al resto de roles participantes (ver medias en la tabla 20). Por último, el efecto de interacción rol x género también resulta significativo, mostrando que mientras los chicos participantes

en los distintos roles mostraban puntuaciones similares en el factor de Atender a las Emociones de los otros, las chicas víctimas obtienen las puntuaciones más bajas en esta competencia emocional, frente al resto de roles ($F(4, 210) = 5.26, p = .000$) (ver gráfica nº 3).

Medias marginales estimadas de Atender a las emociones de los demás



Gráfica nº 3. Efecto de interacción género x rol participante en la subescala "Atender a las emociones de los otros".

Por último, teniendo en cuenta la suma de todos los factores del cuestionario EAQ, se encuentra una tendencia a la significación en el efecto principal del género $F(1, 416) = 3.26, p < .07$, es decir, los chicos llevan a cabo una mejor ejecución en la tarea global que las chicas (media = 13.78, D.T. = 1.44; media = 13.73, D.T. = 1.46) .

De igual modo que se realiza respecto a la primera de las hipótesis, se lleva a cabo el análisis comparativo entre roles mediante las pruebas T para muestras independientes, en cuanto a la segunda de las hipótesis en torno a la comprensión de la mente.

En primer lugar, en la Tarea de los Ojos, se observa la existencia de diferencias significativas entre los roles de agresor y seguidor ($p = .02$, $p = .02$, respectivamente) a favor del agresor en cuanto a la comprensión de estados mentales neutros, así como en la puntuación global en la Tarea de los Ojos. Es decir, los agresores tienen una mayor comprensión de los estados mentales de los demás y, más concretamente, de los neutros (tabla 21).

Variables	Agresor	Seguidor	T	Significación
E. M. pos	5.65 (1.38)	5.36 (1.63)	1.18	.24
E. M. neg	6.61 (1.41)	6.33 (1.70)	1.12	.26
E. M. neu	6.14 (1.25)	5.54 (1.77)	2.40	.02
Suma E. M.	18.40 (2.69)	17.22 (3.49)	2.31	.02

Tabla 21. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Seguidor

En cuanto a la comparación entre agresores y defensores, se distingue la inexistencia de diferencias entre ambos roles en cuanto a la comprensión de los estados mentales. Así, parece que tanto agresores como defensores parten del mismo nivel de comprensión (ver tabla 22). Del mismo modo ocurre en la comparación entre agresor y público, no presentando diferencias significativas en cuanto a su comprensión de los estados mentales de los otros (ver tabla 23).

Variables	Agresor	Defensor	T	Significación
E. M. pos	5.65 (1.38)	5.69 (1.59)	-.18	.86
E. M. neg	6.61 (1.41)	6.84 (1.43)	-1.11	.27
E. M. neu	6.14 (1.25)	6.11 (1.49)	.13	.90
Suma E. M.	18.40 (2.69)	18.63 (2.96)	-.55	.59

Tabla 22. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Defensor

Variables	Agresor	Público	T	Significación
E. M. pos	5.65 (1.38)	5.81 (1.68)	-.66	.51
E. M. neg	6.61 (1.41)	6.19 (1.57)	1.82	.07
E. M. neu	6.14 (1.25)	5.87 (1.51)	1.23	.22
Suma E. M.	18.40 (2.69)	17.87 (3.15)	1.16	.25

Tabla 23. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Público

Continuando con la comparación de puntuaciones en la Tarea de los Ojos entre los agresores y el resto de roles, en la tabla 24 se encuentra la comparación entre agresores y víctimas no advirtiendo diferencias significativas entre ambos roles en este aspecto.

Variables	Agresor	Víctima	T	Significación
E. M. pos	5.65 (1.38)	5.47 (1.64)	.46	.65
E. M. neg	6.61 (1.41)	6.33 (1.54)	.68	.49
E. M. neu	6.14 (1.25)	5.73 (0.96)	1.18	.24
Suma E. M.	18.40 (2.69)	17.53 (2.23)	1.17	.25

Tabla 24. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Agresor y Víctima

Si se compara el rol de seguidor con el resto de roles, se observan las siguientes diferencias: seguidores y defensores presentan diferencias significativas en sus puntuaciones en la comprensión de los estados mentales negativos, neutros, así como en la puntuación global en la Tarea de los Ojos (ver tabla 25). Esto es, los defensores tienen una mejor comprensión de los estados mentales de otros y, más concretamente de los negativos y neutros.

Variables	Seguidor	Defensor	T	Significación
E. M. pos	5.36 (1.63)	5.69 (1.59)	-1.45	.15
E. M. neg	6.33 (1.70)	6.84 (1.43)	-2.38	.02
E. M. neu	5.54 (1.77)	6.11 (1.49)	-2.53	.01
Suma E. M.	17.22 (3.49)	18.63 (2.96)	-3.14	.00

Tabla 25. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Seguidor y Defensor

Por el contrario, los seguidores y público no presentan diferencias (ver tabla 26) ni en cuanto a la comprensión global de los estados mentales ni en la parcial para cada una de las valencias de los estados mentales.

Variabes	Seguidor	Público	T	Significación
E. M. pos	5.36 (1.63)	5.81 (1.68)	-1.82	.07
E. M. neg	6.33 (1.70)	6.19 (1.57)	.56	.57
E. M. neu	5.54 (1.77)	5.87 (1.51)	-1.36	.17
Suma E. M.	17.22 (3.49)	17.87 (3.15)	-1.31	.19

Tabla 26. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Seguidor y Público

Además, en su comparación con la víctima, el seguidor obtiene puntuaciones similares en cuanto a la comprensión de los estados mentales, no observándose en la tabla 27 ninguna diferencia significativa entre ambos roles.

Variabes	Seguidor	Víctima	T	Significación
E. M. pos	5.36 (1.63)	5.47 (1.64)	-.23	.82
E. M. neg	6.33 (1.70)	6.33 (1.54)	-.02	.99
E. M. neu	5.54 (1.77)	5.73 (.96)	-.42	.68
Suma E. M.	17.22 (3.49)	17.53 (2.23)	-.33	.74

Tabla 27. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Seguidor y Víctima

Respecto a defensores y público, en la tabla 28 parecen observarse diferencias. En primer lugar, los defensores comprenden mejor que el público los estados mentales negativos ($p = .00$). Y, en segundo lugar, existe una tendencia a la significación en la puntuación total en la tarea ($p = .06$), mostrando también los defensores su superioridad. Sin embargo, en la comparación de la figura del defensor con el rol de víctima (ver tabla 29), no se observan diferencias significativas en ninguno de los apartados.

Variables	Defensor	Público	T	Significación
E. M. pos	5.69 (1.59)	5.81 (1.68)	-.56	.58
E. M. neg	6.84 (1.43)	6.19 (1.57)	3.33	.00
E. M. neu	6.11 (1.49)	5.87 (1.51)	1.22	.23
Suma E. M.	18.63 (2.96)	17.87 (3.15)	1.89	.06

Tabla 28. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Defensor y Público

Variables	Defensor	Víctima	T	Significación
E. M. pos	5.69 (1.59)	5.47 (1.64)	.52	.61
E. M. neg	6.84 (1.43)	6.33 (1.54)	1.30	.20
E. M. neu	6.11 (1.49)	5.73 (0.96)	.96	.34
Suma E. M.	18.63 (2.96)	17.53 (2.23)	1.39	.17

Tabla 29. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Defensor y Víctima

Para finalizar el análisis de la comparación entre roles participantes en la Tarea de los Ojos, se observa la comparación entre el público y la víctima, no advirtiéndose diferencias significativas entre roles en dicha tarea ni de carácter parcial ni global (tabla 30).

Variables	Público	Víctima	T	Significación
E. M. pos	5.81 (1.68)	5.47 (1.64)	.75	.46
E. M. neg	6.19 (1.57)	6.33 (1.54)	-.34	.74
E. M. neu	5.87 (1.51)	5.73 (.96)	.34	.73
Suma E. M.	17.87 (3.15)	17.53 (2.23)	.40	.69

Tabla 30. Diferencias en la Tarea de los Ojos entre Público y Víctima

Resumiendo los resultados en cuanto a la Tarea de los Ojos en función de los roles, se observa como los agresores y defensores parecen partir de un mismo nivel de comprensión de los estados mentales de los demás. Con escasas diferencias, sigue la figura del público, y a continuación, con un nivel inferior de comprensión de la mente, el seguidor. Las comparaciones con la víctima no arrojan diferencias significativas en ningún caso.

Comenzando la comparación entre roles con la última de las tareas de comprensión de la mente, en este caso el Cuestionario EAQ, se observan diferencias significativas entre agresores y seguidores en el factor Atender a las Emociones de los demás, siendo los agresores los que mejores puntuaciones obtienen ($p = .00$) (ver tabla 31).

VARIABLES	Agresor	Seguidor	T	Significación
Dif. Emoc.	2.31 (.42)	2.39 (.42)	-1.44	.15
Comp. Emoc.	2.14 (.57)	2.19 (.56)	-.61	.55
No esconder	2.10 (.47)	2.22 (.47)	-1.69	.09
Conc. corporal	2.01 (.49)	2.05 (.53)	-.49	.63
Atender emoc.	2.72 (.32)	2.54 (.44)	3.03	.00
Análisis emoc.	2.33 (.43)	2.32 (.46)	.06	.95
Suma emoc	13.63 (1.44)	13.79 (1.47)	-.69	.49

Tabla 31. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Seguidor

Sin embargo, si se comparan agresores y defensores en cuanto a su comprensión de la mente en el área emocional, en la tabla 32 se puede observar la inexistencia de diferencias significativas entre ambos roles.

VARIABLES	Agresor	Defensor	t	Significación
Dif. Emoc.	2.31 (.42)	2.29 (.38)	.20	.85
Comp. Emoc.	2.14 (.57)	2.09 (.54)	.71	.48
No esconder	2.10 (.47)	2.19 (.44)	-1.41	.16
Conc. corporal	2.01 (.49)	2.01 (.54)	.06	.95
Atender emoc.	2.72 (.32)	2.73 (.33)	-.27	.79
Análisis emoc.	2.33 (.43)	2.36 (.41)	-.51	.61
Suma emoc	13.63 (1.44)	13.68 (1.44)	-.24	.81

Tabla 32. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Defensor

Continuando la comparación entre agresores y el resto de roles, se presta atención a las puntuaciones de los agresores y el público en cuanto a su conciencia emocional,

advirtiendo la inexistencia de diferencias entre roles en este aspecto (ver tabla 33). Finalmente, en cuanto a la víctima (ver tabla 34) sí se observan diferencias en sus puntuaciones respecto a los agresores a la hora de Atender a las Emociones de los demás, a favor de los agresores ($p = .01$).

Variables	Agresor	Público	t	Significación
Dif. Emoc.	2.31 (.42)	2.35 (.41)	-.78	.44
Comp. Emoc.	2.14 (.57)	2.19 (.49)	-.67	.50
No esconder	2.10 (.47)	2.17 (.47)	-1.00	.32
Conc. corporal	2.01 (.49)	2.05 (.51)	-.49	.62
Atender emoc.	2.72 (.32)	2.74 (.28)	-.43	.67
Análisis emoc.	2.33 (.43)	2.40 (.42)	-1.22	.22
Suma emoc	13.63 (1.44)	13.91 (1.38)	-1.33	.19

Tabla 33. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Público

Variables	Agresor	Víctima	t	Significación
Dif. Emoc.	2.31 (.42)	2.49 (.54)	-1.53	.13
Comp. Emoc.	2.14 (.57)	2.08 (.70)	.36	.72
No esconder	2.10 (.47)	2.25 (.70)	-1.06	.29
Conc. corporal	2.01 (.49)	2.13 (.62)	-.78	.44
Atender emoc.	2.72 (.32)	2.46 (.44)	2.80	.01
Análisis emoc.	2.33 (.43)	2.33 (.49)	-.05	.96
Suma emoc	13.63 (1.44)	13.87 (2.10)	-.55	.58

Tabla 34. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Agresor y Víctima

Del mismo modo, los seguidores y defensores (ver tabla 35) también presentan diferencias en este último factor (Atender a las Emociones de los demás) con puntuaciones más altas por parte de los defensores ($p = .00$), como también ocurre en la comparación entre seguidores y público, ésta vez a favor del público ($p = .00$) (ver tabla 36). Es decir, tanto los defensores como el público atienden más a las emociones de los demás que los seguidores. Sin embargo, en la comparación entre seguidores y defensores, además, se puede observar una tendencia a la significación

en cuanto al factor Diferenciar Emociones, en este caso, con puntuaciones más altas de los seguidores ($p = .06$) (ver tabla 35), por lo que se puede concluir que aunque los seguidores parecen atender menos a las emociones de los demás frente a los defensores, sí parecen diferenciar las emociones mejor que ellos.

Variables	Seguidor	Defensor	t	Significación
Dif. Emoc.	2.39 (.42)	2.29 (.38)	1.91	.06
Comp. Emoc.	2.19 (.56)	2.09 (.54)	1.43	.15
No esconder	2.22 (.47)	2.19 (.44)	.53	.59
Conc. corporal	2.05 (.53)	2.01 (.54)	.59	.55
Atender emoc.	2.54 (.44)	2.73 (.33)	-3.74	.06
Análisis emoc.	2.32 (.46)	2.36 (.41)	-.57	.57
Suma emoc	13.79 (1.47)	13.68 (1.44)	.55	.58

Tabla 35. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Seguidor y Defensor

Variables	Seguidor	Público	t	Significación
Dif. Emoc.	2.39 (.42)	2.35 (.41)	.78	.44
Comp. Emoc.	2.19 (.56)	2.19 (.49)	.01	.99
No esconder	2.22 (.47)	2.17 (.47)	.80	.42
Conc. corporal	2.05 (.53)	2.05 (.51)	.03	.97
Atender emoc.	2.54 (.44)	2.74 (.28)	-3.86	.00
Análisis emoc.	2.32 (.46)	2.40 (.42)	-1.28	.20
Suma emoc	13.79 (1.47)	13.91 (1.38)	-.58	.57

Tabla 36. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Seguidor y Público

Por el contrario, si se compara la conciencia emocional de seguidores y víctimas no se observan diferencias significativas ni de carácter global ni parcial en el Cuestionario EAQ (tabla 37).

Variables	Seguidor	Víctima	t	Significación
Dif. Emoc.	2.39 (.42)	2.49 (.54)	-.76	.45
Comp. Emoc.	2.19 (.56)	2.08 (.70)	.70	.49
No esconder	2.22 (.47)	2.25 (.70)	-.20	.84
Conc. corporal	2.05 (.53)	2.13 (.62)	-.48	.63
Atender emoc.	2.54 (.44)	2.46 (.44)	.68	.50
Análisis emoc.	2.32 (.46)	2.33 (.49)	-.08	.94
Suma emoc	13.79 (1.47)	13.87 (2.10)	-.19	.85

Tabla 37. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Seguidor y Víctima

En cuanto a la conciencia emocional de defensores y público (ver tabla 38), no se observan diferencias significativas en la comparación de sus puntuaciones. Sin embargo, si se compara el rol de defensor con el de víctima (ver tabla 39), se encuentran diferencias significativas en el factor Atender a las Emociones de los demás ($p = .00$). Es decir, parece que los defensores atienden a las emociones de los demás mejor que las víctimas.

Variables	Defensor	Público	t	Significación
Dif. Emoc.	2.29 (.38)	2.35 (.41)	-1.15	.25
Comp. Emoc.	2.09 (.54)	2.19 (.49)	-1.60	.11
No esconder	2.19 (.44)	2.17 (.47)	.36	.72
Conc. corporal	2.01 (.54)	2.05 (.51)	-.60	.55
Atender emoc.	2.73 (.33)	2.74 (.28)	-.16	.87
Análisis emoc.	2.36 (.41)	2.40 (.42)	-.88	.38
Suma emoc	13.68 (1.44)	13.91 (1.38)	-1.26	.21

Tabla 38. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Defensor y Público

Variables	Defensor	Víctima	t	Significación
Dif. Emoc.	2.29 (.38)	2.49 (.54)	-1.84	.07
Comp. Emoc.	2.09 (.54)	2.08 (.70)	.03	.97
No esconder	2.19 (.44)	2.25 (.70)	-.48	.63
Conc. corporal	2.01 (.54)	2.13 (.62)	-.79	.43
Atender emoc.	2.73 (.33)	2.46 (.44)	3.01	.00
Análisis emoc.	2.36 (.41)	2.33 (.49)	.21	.84
Suma emoc	13.68 (1.44)	13.87 (2.10)	-.47	.64

Tabla 39. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Defensor y Víctima

Finalmente, comparando la víctima con el público, se observa la diferencia en el factor Atender a las Emociones de los demás ($p = .00$), en este caso con puntuaciones más altas por parte del público (ver tabla 40).

Variables	Público	Víctima	t	Significación
Dif. Emoc.	2.35 (.41)	2.49 (.54)	-1.20	.23
Comp. Emoc.	2.19 (.49)	2.08 (.70)	.79	.43
No esconder	2.17 (.47)	2.25 (.70)	-.60	.55
Conc. corporal	2.05 (.51)	2.13 (.62)	-.53	.60
Atender emoc.	2.74 (.28)	2.46 (.44)	3.42	.00
Análisis emoc.	2.40 (.42)	2.33 (.49)	.60	.55
Suma emoc	13.91 (1.38)	13.87 (2.10)	.09	.93

Tabla 40. Diferencias en el Cuestionario EAQ entre Público y Víctima

Resumiendo, en cuanto a la conciencia emocional en función del rol, se observa como los agresores, los defensores y el público tienen resultados similares en esta variable, mientras que seguidores y víctimas difieren respecto a los anteriores especialmente en factores como Atender Emociones de los demás.

3.3.3.-Resultados sobre roles participantes, evitación de responsabilidad y maquiavelismo

Por último, se presentan los resultados de los dos últimos grupos de hipótesis, las cuales relacionan los roles participantes en acoso con las variables evitación de responsabilidad y maquiavelismo. Los análisis correlacionales controlando la variable género no mostraron diferencias significativas en ninguna de las dos variables en función del rol participante en el acoso escolar (ver tabla 41). Esto es, el hecho de pertenecer a uno u otro rol no se relaciona con la justificación de la agresión a la víctima, la culpa a otros o la ausencia de remordimiento (factores de la evitación de responsabilidad), así como tampoco con la carencia de fe en la naturaleza humana, la falta de confianza y la deshonestidad (factores de las creencias maquiavélicas).

Rol	Evitación de responsabilidad	Creencias maquiavélicas
Agresor	.02	.08
Seguidor	.05	.04
Defensor	-.05	.01
Público	-.02	.01

* La correlación es significativa al nivel .05 | ** La correlación es significativa al nivel .01

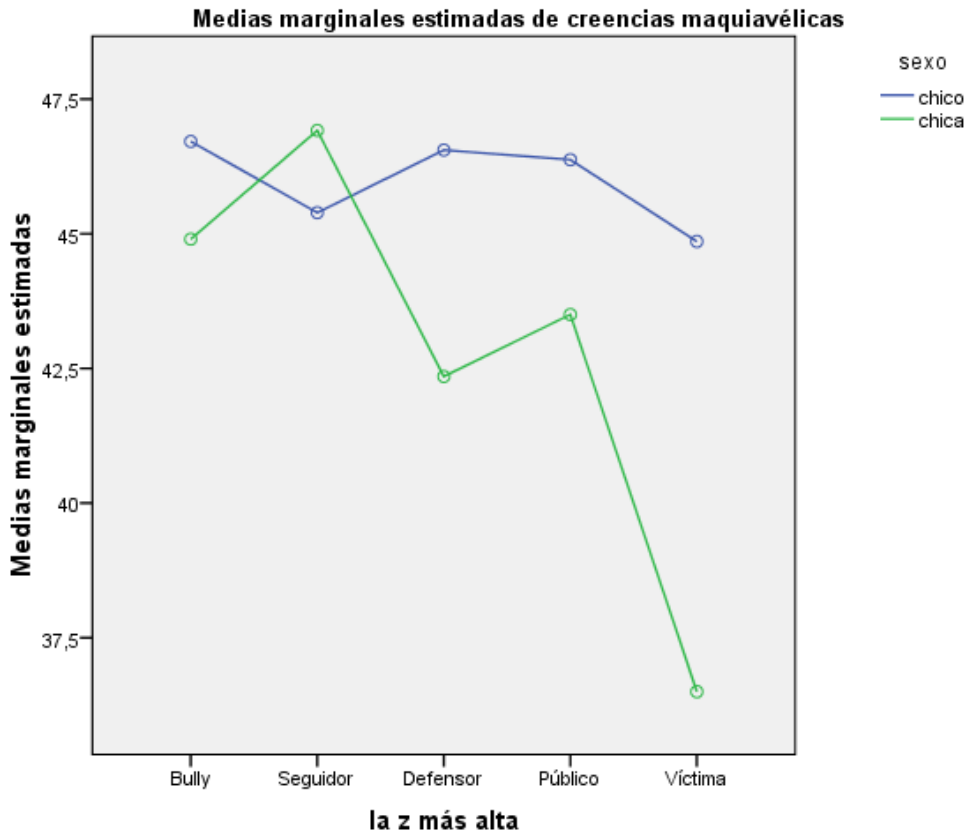
Tabla 41. Correlaciones parciales de rol participante y constructos sociomorales

Asimismo, a través del análisis de varianza univariante, se analiza la relación entre los roles participantes en acoso (entendidos como tipologías) con las variables evitación de responsabilidad y maquiavelismo. En primer lugar, en cuanto a los análisis en torno al constructo sociomoral de evitación de responsabilidad, parece ser que no existe ningún efecto significativo simple ni de interacción en la ejecución de esta escala. Por lo tanto, todos los roles participantes, independientemente del género, presentan los mismos niveles de evitación de la responsabilidad (ver tabla 42).

Rol	Género	Evitación de responsabilidad	Creencias maquiavélicas
Agresor	chico	34.87 (3.87)	46.71 (5.27)
	chica	35.40 (3.58)	44.90 (4.85)
	total	35.19 (3.68)	45.55 (5.05)
Seguidor	chico	35.90 (4.06)	45.39 (6.89)
	chica	37.25 (3.14)	46.92 (4.64)
	total	36.09 (3.95)	45.60 (6.62)
Defensor	chico	35.60 (3.35)	46.55 (7.29)
	chica	34.18 (3.30)	42.35 (4.56)
	total	34.66 (3.37)	43.78 (5.96)
Público	chico	35.38 (4.27)	46.38 (6.24)
	chica	34.69 (3.74)	43.50 (5.15)
	Total	35.05 (4.02)	44.99 (5.89)
Víctima	chico	36.64 (3.39)	44.86 (9.17)
	chica	35.50 (7.78)	36.50 (2.12)
	total	36.50 (3.76)	43.81 (9.02)

Tabla 42. Medias y desviaciones típicas en tareas de constructos sociomORAles en función del rol participante

Mientras, en cuanto al restante constructo sociomoral, las creencias maquiavélicas, sí se observan efectos principales de género [$F(1, 426) = 8.92, p < .00$], así como efecto de interacción género x rol [$F(4, 426) = 2.32, p < .05$]. Respecto al género, son los chicos los que mayores puntuaciones presentan en maquiavelismo (media = 46.03, D.T. = 6.76) comparados con las chicas (media = 43.46, D.T. = 4.96). Por último, en relación al efecto de interacción género x rol, se observa que, en el grupo de las chicas, las víctimas y las defensoras son las que presentan las puntuaciones más bajas en maquiavelismo, diferenciándose así significativamente de las seguidoras y agresoras ($F(4, 206) = 4.98, p = .00$) (ver gráfica nº 4).



Gráfica nº 4. Efecto de interacción género x rol participante en creencias maquiavélicas

Por otro lado, con el objetivo de caracterizar más específicamente las diferencias entre los roles implicados en el acoso escolar, respecto a las variables del último grupo de las hipótesis (constructos sociomorales de evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas), se aplica el análisis de las pruebas T para muestras independientes.

Así, no se encuentran diferencias significativas entre agresores y seguidores en ninguno de los dos constructos sociomorales (ver tabla 43). Mientras que, comparados con los defensores (ver tabla 44), los agresores manifiestan puntuaciones más altas en creencias maquiavélicas, observándose diferencias significativas en este

constructo ($p = .03$). Sin embargo, si se comparan las puntuaciones entre agresores y público (ver tabla 45) y agresores y víctimas (ver tabla 46) en dichos roles no se observan diferencias significativas ni en evitación de responsabilidad ($p = .80$ y $.20$, respectivamente) ni en creencias maquiavélicas ($p = .49$ y $.28$, respectivamente)

Variabes	Agresor	Seguidor	t	Signific.
E. responsab.	35.19 (3.68)	36.09 (3.95)	-1.51	.13
C. maquiav	45.55 (5.05)	45.60 (6.62)	-.058	.95

Tabla 43. Diferencias entre Agresor y Seguidor en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Variabes	Agresor	Defensor	t	Signific.
E. responsab.	35.19 (3.68)	34.66 (3.37)	1.08	.28
C. maquiav	45.55 (5.05)	43.78 (5.96)	2.21	.03

Tabla 44. Diferencias entre Agresor y Defensor en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Variabes	Agresor	Público	t	Signific.
E. responsab.	35.19 (3.68)	35.05 (4.02)	.25	.80
C. maquiav	45.55 (5.05)	44.99 (5.89)	.68	.49

Tabla 45. Diferencias entre Agresor y Público en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Variabes	Agresor	Víctima	t	Signific.
E. responsab.	35.19 (3.68)	36.50 (3.76)	-1.29	.20
C. maquiav	45.55 (5.05)	43.81 (9.02)	1.07	.28

Tabla 46. Diferencias entre Agresor y Víctima en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Por lo contrario, si se examinan los resultados entre seguidores y defensores, en la tabla 47 se observan diferencias significativas en ambas variables, con puntuaciones

más altas por parte de los seguidores. Mientras que respecto al público, no se observan diferencias significativas en ninguna de ellas (ver tabla 48).

Variables	Seguidor	Defensor	t	Signific.
E. responsab.	36.09 (3.95)	34.66 (3.37)	2.88	.00
C. maquiav	45.60 (6.62)	43.78 (5.96)	2.13	.03

Tabla 47. Diferencias entre Seguidor y Defensor en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Variables	Seguidor	Público	t	Signific.
E. responsab.	36.09 (3.95)	35.05 (4.02)	1.80	.07
C. maquiav	45.60 (6.62)	44.99 (5.89)	.68	.49

Tabla 48. Diferencias entre Seguidor y Público en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Además, en la tabla 49 se puede observar la inexistencia de diferencias significativas entre seguidores y víctimas en cuanto a los constructos sociomorales, ya que al parecer ambos roles tienen puntuaciones similares tanto en evitación de responsabilidad como en creencias maquiavélicas.

Variables	Seguidor	Víctima	t	Signific.
E. responsab.	36.09 (3.95)	36.50 (3.76)	-.38	.71
C. maquiav	45.60 (6.62)	43.81 (9.02)	.93	.35

Tabla 49. Diferencias entre Seguidor y Víctima en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Analizando las últimas comparaciones entre roles (ver tablas 50 a 52), tampoco se observan diferencias entre defensores y público en ninguna de las dos variables analizadas. Sin embargo, comparados con la víctima, se observan diferencias significativas en cuanto a la evitación de la responsabilidad, siendo la víctima la que mayores puntuaciones presenta. Por último, no se observan diferencias en cuanto a evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas entre público y víctima.

Variabes	Defensor	Público	t	Signific.
E. responsab.	34.66 (3.37)	35.05 (4.02)	-.82	.41
C. maquiav	43.78 (5.96)	44.99 (5.89)	-1.59	.11

Tabla 50. Diferencias entre Defensor y Público en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Variabes	Defensor	Víctima	t	Signific.
E. responsab.	34.66 (3.37)	36.50 (3.76)	-2.04	.04
C. maquiav	43.78 (5.96)	43.81 (9.02)	-.02	.98

Tabla 51. Diferencias entre Defensor y Víctima en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

Variabes	Público	Víctima	t	Signific.
E. responsab.	35.05 (4.02)	36.50 (3.76)	-1.36	.18
C. maquiav	44.99 (5.89)	43.81 (9.02)	.69	.49

Tabla 52. Diferencias entre Público y Víctima en Evitación de responsabilidad y Creencias maquiavélicas

El análisis de este conjunto de variables muestra que, respecto a la variable maquiavelismo, los defensores se diferencian del resto de roles, obteniendo las puntuaciones más bajas. En cuanto a la evitación de responsabilidad, tanto el seguidor como la víctima presentan niveles altos y similares en esta variable, diferenciándose de ellos el defensor, con bajas puntuaciones.

Por último, teniendo en cuenta estos últimos resultados, en concreto, la existencia de diferencias significativas en torno a la variable maquiavelismo se plantea conocer las posibles diferencias entre dos tipos de acosador (con alto maquiavelismo y con bajo maquiavelismo) en cada una de las variables de estudio. Para ello se han seleccionado únicamente los menores con rol de agresores (N= 78) y se han clasificado en dos grupos en función de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Creencias Maquiavélicas. Así, aquellos que obtienen mayores puntuaciones en dicha escala son considerados los acosadores maquiavélicos o manipuladores sociales

(N=37), mientras que, aquellos con bajas puntuaciones en maquiavelismo son considerados los agresores clásicos (N=41). Una vez realizada dicha clasificación, se llevan a cabo los análisis con las diferentes variables de estudio. En primer lugar, interesa conocer el estatus sociométrico de cada uno de los tipos de acosador. Así, a través del análisis de datos categóricos (Chi2), se observa que no existen diferencias significativas entre ambos acosadores (Chi2 (4) = 7.92, p = 0.09). Es decir, no se puede concluir que el hecho de pertenecer a uno de los dos tipos de acosador implique la pertenencia a un estatus sociométrico u otro (ver tabla 53).

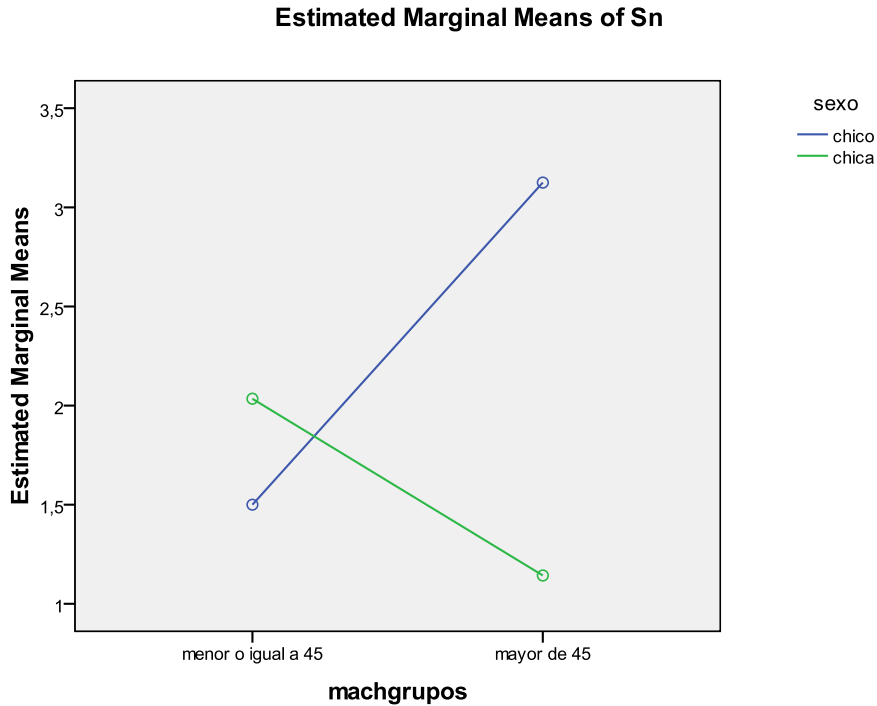
Agresores/ Estatus	Medio	Popular	Rechazado	Ignorado	Controvertido
Bajo	68.3	9.8	12.2	9.8	0
Alto	83.8	5.4	5.4	0	5.4

Tabla 53. Distribución de los tipos de agresores en función del estatus sociométrico

En segundo lugar, se llevan a cabo una serie de análisis de varianza univariante entre los tipos de agresores y el resto de variables de estudio (nominaciones positivas y negativas, comprensión de la mente y evitación de responsabilidad), teniendo en cuenta la variable género. En cuanto a las nominaciones positivas recibidas por los dos tipos de acosador, en la tabla 54 se observa la ausencia de significación, mientras que en cuanto a las nominaciones negativas, sí se observa un efecto de interacción significativo género x tipo de agresor [F(1, 78) = 4.17, p < .04]. Es decir, aunque pierde su significación en los análisis de varianza de un único factor, parece ser que los chicos agresores, altos en maquiavelismo, son los que más nominaciones negativas reciben de sus iguales [F(1, 27) = 2.96, p = .09], (ver gráfica nº 5).

Agresores/Estatus	Sp	Sn
Bajo maquiavelismo	2.3 (1.8)	1.8 (2.7)
Alto maquiavelismo	2.7 (1.7)	2 (2.5)

Tabla 54. Medias y desviaciones típicas en nominaciones positivas y negativas en función del tipo de agresor



Gráfica nº 5: Efecto de interacción género x tipo de agresor en cuanto a las nominaciones negativas

Respecto a las dos tareas de comprensión social de la mente (Tarea de los Ojos y Cuestionario EAQ), se observa la ausencia de significación, tanto a nivel de efectos principales como de interacción. Es decir, ambos tipos de agresores, aquellos con alto maquiavelismo y aquellos con bajo maquiavelismo, comprenden de forma similar los estados mentales de los demás, y presentan la misma competencia emocional (tablas 55 a 57).

Tipo de agresor	E. M. positivos	E. M. negativos	E. M. neutros	Suma estados mentales
Bajo maquiavelismo	5.6 (1.5)	6.6 (1.4)	6.1 (1.3)	18.3 (2.8)
Alto maquiavelismo	5.7 (1.3)	6.5 (1.4)	6.1 (1.2)	18.3 (2.7)

Tabla 55: Medias y desviaciones típicas en la Tarea de los Ojos en función del tipo de agresor

Tipo de agresor	Diferenciar emociones	Compartir emociones	No esconder
Bajo maquiavelismo	2.3 (.4)	2.1 (.6)	2.1 (.4)
Alto maquiavelismo	2.3 (.4)	2.2 (.6)	2.1 (.5)

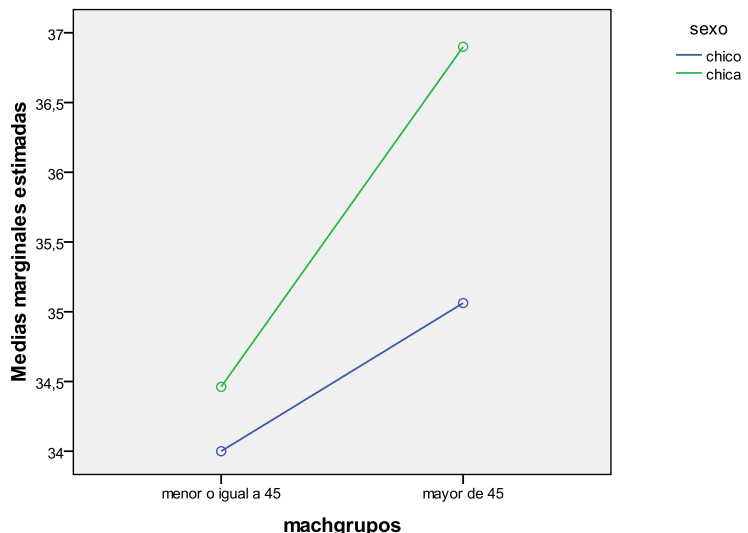
Tabla 56: Medias y desviaciones típicas en el Cuestionario EAQ en función del tipo de agresor

Tipo de agresor	Conciencia corporal	Atender emociones	Análisis emociones	Suma emociones
Bajo maquiavelismo	2 (.4)	2.8 (.3)	2.4 (.4)	13.7 (1.4)
Alto maquiavelismo	2 (.5)	2.6 (.3)	2.2 (.4)	13.5 (1.6)

Tabla 57: Medias y desviaciones típicas en el Cuestionario EAQ en función del tipo de agresor

Finalmente, en cuanto a la evitación de responsabilidad, se encuentran diferencias significativas a nivel del efecto principal del género [$F(1, 74) = 4.02, p < .04$], es decir, los chicos agresores con altas puntuaciones en maquiavelismo, presentan una mayor evitación de responsabilidad. En el caso de las chicas, ambos tipos de agresoras presentan la misma asunción de responsabilidad.

Medias marginales estimadas de pars



Gráfica nº 6: Efecto principal del género en la Escala de Evitación de Responsabilidad

3.4.-Discusión

A lo largo de este trabajo se ha pretendido analizar el fenómeno del acoso escolar desde una perspectiva individual y sociogrupal, es decir, se ha tratado de indagar en dicho fenómeno a través del “desmantelamiento” del grupo participante, no priorizando visiones individualistas, sino profundizando en las distintas características de los componentes del grupo.

En primer lugar, se analiza la distribución de los menores en función del rol participante, observándose diferencias respecto a los porcentajes obtenidos por Sutton y Smith (1999). Resultan más altos los porcentajes encontrados en este trabajo tanto para los acosadores (18% vs 14%), los defensores (31% vs 27%), como para el público (25% vs 11%), mientras que el porcentaje de víctimas es menor (3,6% vs 18%). Este aumento en los porcentajes puede deberse a que Sutton y Smith (1999), siguiendo el método utilizado por Salmivalli et al. (1996), incluyen un grupo participante que hace referencia a aquellos menores que no pertenecen a ningún rol concreto (15%), por lo que la no incorporación de dicho grupo en esta investigación parece haber forzado a los menores a distribuirse en otros roles, aumentando de este modo los porcentajes observados.

Por su parte, las correlaciones entre roles muestran grandes similitudes entre los roles de agresor y seguidor, y ciertas particularidades del rol de público. Este rol presenta moderadas correlaciones positivas con los defensores y correlaciones moderadas negativas con los seguidores, mostrando un perfil que implica cierto optimismo en cuanto al planteamiento de la intervención con esa audiencia pasiva que, aparentemente, parece no serlo tanto.

Uno de los objetivos es el de caracterizar los diferentes roles participantes en el acoso en torno a variables descriptivas, fundamentalmente la edad, el sexo y su estatus sociométrico dentro del grupo de iguales. En primer lugar, la variable edad no arroja resultados significativos por sí sola, aunque no cabe descartar resultados de interacción con otras variables, no analizados en este estudio. En segundo lugar,

la variable sexo sí arroja resultados significativos, mostrando una mayor presencia femenina en los roles de agresora y de defensora de la víctima, así como una mayor presencia masculina en los roles de seguidor y de víctima. Por su parte, el rol de público se distribuye a partes iguales entre ambos. A este respecto, cabe destacar un resultado que contradice estudios previos (Salmivalli et al. 1996; Goossens et al. 2006), esto es, la presencia mayoritaria de chicas como agresoras en este estudio. Una posible explicación a este resultado puede ser que, conforme a la segregación por sexos común en este rango de edad, las chicas agresoras llevan a cabo conductas de acoso en grupos pequeños, con pocas seguidoras, lo cual es coherente con la estructura propia de las redes femeninas, intensivas y estables. En cambio, los grupos de chicos que acosan presentan escasos agresores, y muchos seguidores, propio de redes masculinas extensas e inestables. Esta explicación abarca también otro de los resultados encontrados en este estudio, la mayor presencia de chicos en el grupo de las víctimas, tal como Sijtsema et al. (2009) hallan. Los chicos son víctimas con mayor probabilidad que las chicas, al no encontrarse protegidos por redes más intensivas y estables, como las de las chicas.

Otra posible explicación en torno a este resultado cabe encontrarla en el tipo de conductas de acoso ejercido por cada sexo. Tradicionalmente, se han encontrado diferencias en el tipo de agresión según el sexo del agresor: agresión indirecta y social para las chicas, y agresión directa y abierta para los chicos (Andreou, 2006). En este trabajo no se han especificado los diferentes tipos de acoso escolar: directo, indirecto, verbal, etc., ya que la Escala de Roles Participantes realiza una valoración global del uso de la violencia. Y sin embargo, resulta un aspecto interesante para incluir en estudios futuros.

Asimismo, cabe comentar los resultados obtenidos en torno a la variable estatus sociométrico, dado que la primera hipótesis plantea la existencia de diferencias significativas entre roles participantes en función de esta variable. Así, se pretende observar si el hecho de desempeñar un rol determinado en el acoso escolar está relacionado directamente con el estatus dentro del grupo de iguales. Tal como predice la hipótesis se comprueba la existencia de una relación significativa entre el

rol participante y el estatus sociométrico. En concreto, se confirma la hipótesis planteada sobre el estatus de rechazado en los seguidores, víctimas y agresores (aunque también son considerados populares). Se confirma asimismo el estatus de popular del rol defensor, pero los resultados no parecen apoyar el estatus medio del público, que aparece en este estudio como rechazado por su grupo de iguales.

De este modo, los agresores, los seguidores y las víctimas son los que obtienen mayores nominaciones negativas, mientras que los defensores de las víctimas son los que obtienen mayores nominaciones positivas. Estos datos se complementan con el análisis de la distribución de los porcentajes de los menores participantes en el acoso, donde se observa que la mayor parte de los menores, independientemente de su rol participante, se clasifica como medio en cuanto al estatus sociométrico. No obstante, analizando el segundo porcentaje más alto en la distribución sociométrica, pueden comprobarse las siguientes reflexiones: los defensores parecen ver premiada su conducta de ayuda activa de la víctima siendo caracterizados como populares. Salmivalli et al. (1996) explican estos mismos resultados no sólo en base a que defender a la víctima era apreciado por los compañeros, sino que introducen un segundo argumento, no incompatible con el anterior: que el alto estatus del defensor lo preserva de convertirse en víctima a su vez, no temiendo por tanto, posicionarse del lado de la víctima. Por su parte, las víctimas se presentan como mayoritariamente rechazadas, apoyando estudios previos, y planteando la posibilidad de que este rechazo pueda ser tanto causa como resultado del acoso (Salmivalli et al., 1996; Goossens et al. 2006).

En cuanto a los seguidores, éstos son menores rechazados por sus iguales, lo cual contradice estudios previos (Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009), que lo califican como popular. Este rechazo puede justificarse en base a la exteriorización de las intenciones a la hora de jalearse, animar o ayudar al agresor en situaciones de acoso escolar, que los iguales perciben como una transgresión explícita. En el caso del público, como ya se ha comentado, no se confirma la hipótesis planteada: su estatus medio dentro del grupo, sino que aparece por primera vez como rechazado. Quizás la no actuación ni implicación de la audiencia pasiva está contribuyendo a una baja

percepción de este colectivo por parte de los compañeros, que castiga de este modo su conducta en estas situaciones, y que puede tener importantes implicaciones a nivel de intervención con este colectivo del público.

Por último, el grupo de agresores aparece en proporciones similares como popular y como rechazado, planteando la explicación de que quizás correspondan a los dos posibles tipos de agresores, planteados por Sutton, Smith y Swettenham (2001): aquellos con alta capacidad de manipulación social, y por lo tanto, con alto estatus social en el grupo, y aquellos con conductas agresivas directas y explícitas, por lo tanto, con bajo estatus social. No obstante, futuros estudios en torno a este tema deberían incluir especificaciones más sutiles sobre la posición social en el grupo de referencia, tales como la popularidad sociométrica o preferencia social, y la popularidad percibida (Sijtsema et al. 2009).

Otra posible explicación respecto al estatus de rechazo y popularidad de los agresores puede encontrarse en el género de los mismos. En este trabajo se encuentra un alto número de chicas en el grupo de agresores, y según estudios previos (French, 1988, 1990), la relación entre rechazo y agresión no es tan fuerte en las chicas como en los chicos. De hecho, Salmivalli et al. (1996) encuentran que los chicos agresores son básicamente rechazados por sus iguales, mientras que las chicas agresores son tanto rechazadas como aceptadas por sus compañeros.

3.4.1.- Roles participantes y comprensión de la mente

En la segunda de las hipótesis planteadas, se plantea analizar la existencia de una relación significativa entre la comprensión de la mente y los roles participantes. De este modo, se espera encontrar diferencias entre roles en este aspecto, con cierta inferioridad por parte de las víctimas, mientras que el resto de roles obtendrán resultados en torno a la media. Comenzando con los acosadores, los resultados indican una comprensión de la mente dentro de la media, confirmándose la hipótesis de que los acosadores, como categoría, no muestran ninguna superioridad explícita en la comprensión de los estados mentales, así como tampoco muestran ninguna

inferioridad frente al resto de roles participantes. Estos resultados apoyan los encontrados por Gini (2006) y Gasser y Keller (en prensa) en torno a una actuación del acosador similar al resto de roles participantes. Quizás, tal y como reflexiona este autor, los acosadores no muestran una comprensión de la mente superior, ni falta de habilidad mentalista, porque estas tareas están evaluando la habilidad cognitiva más que la comprensión empática del otro. Sutton et al. (1999) hablaron de una “cognición fría”, utilizada en términos puramente instrumentales. Con lo cual el agresor estaría utilizando la comprensión de la mente de forma maquiavélica, sin pensar en las consecuencias negativas para los demás. Es decir, su dificultad estaría en el nivel afectivo y no en el cognitivo. Por su parte, Gasser y Keller (en prensa), hablan de una asimetría presente en el agresor entre las competencias socio-cognitivas (altas) y la motivación moral (baja).

En este sentido, si se analizan más detalladamente las tareas de comprensión de la mente utilizadas en este trabajo, puede comprobarse lo siguiente. La Tarea de los Ojos está considerada como una tarea avanzada de teoría de la mente, un test de reconocimiento y de etiquetaje de expresiones faciales emocionales (Baron-Cohen et al, 2001), frente a otro tipo de tareas que se centran en la comprensión de estados mentales internos opacos (característica que recoge Martí, 1997, sobre los estados mentales, al no corresponderse con un referente claramente identificado). Concretamente, valora los aspectos socioperceptivos mentalistas y de hecho su presentación es visual, en contraste con otras tareas mentalistas narrativas (Brent, Rios, Happé y Charman, 2004). Estos rasgos de la tarea, aparte de la ausencia de contexto valorativo de la situación, avalan el carácter más cognitivo de la tarea, frente a tareas mentalistas que demandan un posicionamiento más empático y afectivo con el personaje, en una secuencia narrativa, dotada de contexto. Por lo tanto, en estudios futuros sería necesario tener en cuenta el modo de presentación de las tareas (tarea verbal versus visual), así como el nivel de lenguaje requerido en las respuestas (elección forzada versus respuestas narradas), con el objeto de comprobar si esta ausencia de relación entre roles participantes y tareas mentalistas es un efecto real o proviene de las demandas de la tarea.

La segunda tarea de comprensión de la mente utilizada en este trabajo, el Cuestionario de Conciencia Emocional, tampoco incluiría una respuesta narrativa contextualizada, aunque en este caso sí estaría valorando los propios estados internos del menor a través de autoinforme. Los resultados de esta segunda tarea también apoyarían el hecho de que esta ausencia de relación es un efecto real, ya que en este caso tampoco puede establecerse una sólida conexión entre roles participantes y tareas mentalistas.

En definitiva, el hecho de que el acosador presente puntuaciones medias en habilidades mentalistas resalta el hecho de que, dicha comprensión no implica conductas prosociales necesariamente. En este sentido, Astington (2003) defiende que ni las altas habilidades mentalistas, ni incluso la empatía constituyen prerrequisitos de la conducta prosocial. Por lo tanto, se puede concluir que la comprensión de la mente por sí misma no parece ser de gran ayuda a la hora de comprender la naturaleza única del acoso, sino que poseer una sofisticada teoría de la mente puede conducir a llevar a cabo una conducta altamente prosocial, o una conducta de acoso, tal y como comenta Gini (2006). En otras palabras, poseer una adecuada comprensión de la mente no nos dice nada sobre cómo se utilizará este conocimiento en las interacciones sociales (Arsenio y Lemerise, 2001). El hecho de que los defensores muestren la misma competencia mentalista que los agresores (no aparecen diferencias significativas entre ellos cuando se comparan a través de pruebas T), y sin embargo distinta conducta en el acoso, apoya este razonamiento. Esto es, parece ser que entre la comprensión y la conducta prosocial, alguna otra variable parece estar implicada, para que esta última no esté teniendo lugar. De ahí la necesidad de continuar analizando el resto de variables de estudio: la evitación de responsabilidad y las creencias maquiavélicas.

Cabe destacar que dentro del grupo de menores violentos (agresores y seguidores), el primero posee mejores competencias mentalistas que el segundo, cuando se comparan ambos roles a través de las pruebas T. En concreto, el agresor comprende mejor los estados mentales de los demás, y tiene más en cuenta las emociones ajenas. Estos resultados parecen ser un reflejo de la posición de ambos roles dentro del

proceso de acoso: el agresor “cabecilla” de la agresión, y el mero seguidor de las indicaciones marcadas por el “cabecilla”. Esta jerarquía podría verse apoyada también por el estatus sociométrico de ambos roles. Como se ha comprobado anteriormente, el agresor aparece en proporciones similares como rechazado y popular, es decir, logra en ocasiones evitar el rechazo de los compañeros (no estando presente ante la agresión, fingiendo, etc.), mientras que el seguidor aparece consistentemente como rechazado, no presentando las mismas habilidades que el agresor.

Respecto al público, éste también presenta una comprensión de la mente dentro de la media, tal y como predice la hipótesis, por lo que se puede concluir que, del mismo modo que ocurre en los agresores, su conducta de no ayudar a la víctima parece estar mediada por otra variable que no es la comprensión social. Además, en el área emocional el público parece ser el que tiene mayor facilidad para esconder sus emociones.

En cuanto a las víctimas, la hipótesis planteada no se cumple, contradiciendo los resultados de Gini (2006) y Sutton et al. (2000), pero confirmando los de Gasser y Keller (en prensa). Las víctimas no presentan un nivel inferior general en cuanto a la comprensión de la mente respecto al resto de roles, sino que únicamente tienen una baja actuación a la hora de atender a las emociones de los demás (resultado compartido con el rol de seguidor). Quizás estos resultados nos indican que, en el caso de las víctimas, éstas centran toda su atención en sus propias emociones y les resulta más difícil atender a las de los otros. A favor de esta posible explicación, Gasser y Keller (en prensa), argumentan que quizás las víctimas se caractericen preferentemente por problemas internalizantes, pero no necesariamente por un déficit en las competencias mentalistas. Además, se observa un efecto de interacción entre las variables rol y género ya que son las chicas víctimas las que peor comprensión tienen de este factor, hecho que llama la atención dada la superioridad femenina en este factor. Quizás, su rol de víctima (y sus dificultades de comprensión emocional) tiene mucho más peso que su género femenino.

En resumen, aunque no parecen existir diferencias significativas entre roles en cuanto a habilidades mentalistas, sí que podría hablarse de ciertas peculiaridades en

las capacidades mentalistas de los participantes, como por ejemplo, la presencia de sesgos socio-cognitivos, es decir la tendencia a interpretar erróneamente los estados mentales basándose únicamente en una selección restringida de experiencias previas. En este sentido, se ha comprobado que tanto el agresor como el seguidor presentan una baja comprensión de los estados mentales positivos, mientras que el defensor presenta una alta comprensión de estados mentales negativos, frente al público.

Estos resultados van en la línea de la limitación al paradigma de la teoría de la mente planteada por Flavell y Miller (1998). Esto es, el paradigma de la teoría de la mente otorga un escaso papel a los sesgos socio-cognitivos, aspecto que puede estar afectando a la detección de pistas sociales, a la inferencia de estados mentales, a los procesos de atribución, etc. Según McKeough, Yates y Marini (1994) estos sesgos socio-cognitivos de carácter negativo provienen de experiencias previas del niño en ambientes negativos y hostiles, que le llevan a desarrollar esquemas interpretativos sesgados de las situaciones sociales, en una especie de mecanismo de defensa adaptativo frente a los demás. En este sentido, parece ser que tanto los acosadores, seguidores y defensores de la víctima presentan una mejor comprensión de los estados mentales negativos y una peor comprensión de los estados mentales positivos, quizás porque su experiencia les ha aportado más información sobre los negativos, resultándoles más sencillos de interpretar. En el caso concreto de los defensores, este resultado puede interpretarse como una caracterización del rol, definiéndolo como aquel capaz de interpretar el daño que las situaciones de acoso escolar están generando en la víctima (llevándole a estados mentales negativos como estar preocupado, pensar en algo triste, etc.) y que le llevan a actuar en defensa de ésta. Cabe destacar en este sentido el hecho de que el público no es capaz de realizar esta detección de estados mentales negativos, lo cual sería coherente con su falta de ayuda a la víctima y su conducta pasiva. De todos modos, en la literatura de comprensión de la mente, se ha evidenciado la mayor saliencia cognitiva y social de las intenciones negativas de los demás (dado su valor adaptativo), ya que se trata de una detección rápida de intenciones potencialmente dañinas (Núñez, 1993).

Antes de finalizar el comentario de los resultados de la segunda hipótesis, se destaca la influencia del género en ambas tareas de comprensión de la mente, siendo las chicas las que mejor comprenden los estados mentales de los demás en la Tarea de los Ojos, y las que mejor tienen en cuenta las emociones de los demás. En cambio, los chicos presentan una mejor habilidad de diferenciación de emociones, así como una menor conciencia de la activación corporal durante la experiencia emocional.

En general, estos resultados se encuentran en la línea de estudios previos que plantean la existencia de una superioridad femenina general en las tareas de comprensión de la mente (Brown y Dunn, 1996; Hughes y Dunn, 1998). Baron-Cohen, Knickmeyer y Belmonte (2005) proponen una explicación a las diferencias psicológicas de género, basada en la mayor tendencia de las mujeres a empatizar, y en la mayor tendencia masculina a sistematizar. Sistematizar consistiría en analizar un sistema en base a las reglas que lo gobiernan, con el objetivo de predecir el comportamiento del sistema. En cambio, empatizar consistiría en identificar los estados mentales de los demás y responder a ellos con la emoción apropiada, con el objetivo de predecir y responder a la conducta de otra persona. Como puede comprobarse, esta última tendencia, empatizar, parece ser la tendencia representada en los resultados de las chicas: superioridad en la comprensión de los estados mentales de los demás, y en tener en cuenta las emociones de los demás, aspectos que no se encuentran presentes en los chicos en la misma medida.

3.4.2.- Roles participantes, evitación de responsabilidad y maquiavelismo

Por último, se comentan los resultados obtenidos en cuanto a las dos últimas variables de estudio (evitación de responsabilidad y creencias maquiavélicas). Así, la tercera de las hipótesis sugiere diferencias entre roles en cuanto a la evitación de responsabilidad, siendo los acosadores, seguidores y el público los que tendrán mayores puntuaciones, mientras que los defensores y las víctimas presentarán unas bajas puntuaciones. Sin embargo, estas hipótesis no se han podido confirmar. Los

análisis de varianza univariantes no ofrecen diferencias significativas entre roles en dicha variable. Todos los participantes presentan los mismos niveles de evitación de responsabilidad. No obstante si se analizan las pruebas T de muestras independientes, puede observarse que los defensores tienen las puntuaciones más bajas en evitación de responsabilidad, comparados con las víctimas y los seguidores, quienes presentan los niveles más altos (y similares entre sí) respecto a este constructo sociomoral. Por lo tanto, los resultados obtenidos en las pruebas T confirman la hipótesis de que los defensores presentan una baja evitación de responsabilidad, así como que los seguidores presentan altos niveles de evitación, lo cual explica lógicamente sus conductas de ayuda a la víctima y de acoso, respectivamente. Estos resultados confirman los encontrados por Gini (2006). Sin embargo, no confirman la hipótesis de que las víctimas presentarán una baja evitación, sino que muestran lo contrario: una alta evitación, similar a la de los seguidores.

Sorprenden, pues, estas altas puntuaciones obtenidas por las víctimas, que implican que su evitación de la responsabilidad es muy alta. Para la posible interpretación de este resultado, resultaría interesante realizar un análisis factorial del constructo evitación y analizar si existe algún factor en el que esté puntuando alto el grupo de víctimas. Quizás el factor "culpar a los otros" (en este caso, culpar a los demás de las agresiones sufridas), sea el factor clave en este colectivo. O quizás el factor "justificación de la agresión a la víctima" sea también importante en este caso, ya que la baja autoestima que presenta este colectivo (Lodge y Feldman, 2007), puede llevarles a tratar de justificar a sus agresores, atribuyéndose a sí mismos la culpa del acoso.

No obstante, las diferencias significativas se centran en el grupo de seguidores del agresor, quienes presentan las puntuaciones más altas en evitación de responsabilidad, frente a los defensores de la víctima, lo cual explica lógicamente sus conductas de acoso y de ayuda a la víctima, respectivamente. Otro resultado inesperado, y que no confirma los resultados del trabajo de Gini (2006), aparte de la alta evitación de las víctimas, es la escasa evitación de responsabilidad que presentan los agresores. ¿Cuál es la posible explicación a esto? ¿Piensan que la agresión es normal, y por lo

tanto ni siquiera se molestan en justificar su conducta ni culpar a los demás (como sí hacen los seguidores)? Quizás la explicación puede encontrarse en el estudio de Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Feudo (2003), según el cual los agresores no sienten emociones relacionadas con la responsabilidad moral (como la culpa o los remordimientos), sino emociones relacionadas con la falta de implicación moral, como la indiferencia, el orgullo, e incluso el regocijo cuando cuentan una situación de acoso (Bollmer, Harris y Milich, 2006). Es decir, no existe una interiorización de la responsabilidad. ¿Cómo puede “desengancharse” moralmente alguien que nunca se ha implicado previamente? Esto podría explicarse a través del fenómeno del agresor feliz y de su desvinculación moral (Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno, 2005). En el mismo sentido, Gasser y Keller (en prensa) explican este tipo de resultados apelando a la división del área moral en dos campos: conocimiento y motivación. Así, los agresores tendrían un buen conocimiento de lo que está bien y mal, de las normas morales, pero un deficiente compromiso con las mismas, no atribuyendo emociones negativas al transgresor, por ejemplo.

Por último, cabe destacar que el público presenta niveles medios de responsabilidad, cercanos a los del agresor (de hecho, no se aprecian diferencias significativas entre ambos en la comparación de pruebas T). Por lo tanto, la intervención debería elevar esta implicación del público, para conseguir que detenga las conductas de acoso escolar. Garrido (2009) considera necesario promover los principios morales y la empatía y estimular el pensamiento crítico, fomentando la capacidad de tener un criterio propio frente a la presión del grupo que acosa.

La última de las hipótesis planteadas predecía una relación significativa entre las creencias maquiavélicas y el rol participante del menor. Así, se hipotetizaba que los acosadores y seguidores tendrían mayor presencia de creencias de este tipo, defensores y víctimas bajos niveles, y el público, puntuaciones medias en esta variable. Puede decirse que los resultados encontrados confirman estas hipótesis, añadiendo un matiz de género. En primer lugar, cabe destacar que son los chicos los que obtienen, de forma significativa, mayores puntuaciones en maquiavelismo que las chicas, confirmando estudios previos (Sutton y Keogh, 2001; Repacholi et al.,

2003). En segundo lugar, añadiendo la variable rol participante, son en mayor medida las chicas víctimas, aunque también las chicas defensoras, las que presentan bajos niveles de maquiavelismo frente a agresoras y seguidoras. En las pruebas T, ya sin incluir la variable género, se confirma que los niveles de maquiavelismo de agresores y seguidores son mucho más altos que los niveles de los defensores.

Estos resultados parecen reforzar la ligazón entre maquiavelismo y acoso, subrayando la manipulación de los demás como instrumento para conseguir metas personales, como poder, estatus, etc. La ausencia de maquiavelismo, por el contrario, se relaciona tanto con conductas de ayuda a la víctima, como con experiencias de victimización.

Teniendo en cuenta estos últimos resultados, y la reflexión en torno al nivel de comprensión de la mente de los acosadores y el papel que puede estar jugando la variable creencias maquiavélicas, se plantea la necesidad de adentrarse más en la categoría de los acosadores. Para ello se realiza un análisis complementario en torno a la posible influencia de esta última variable (maquiavelismo) en el resto de variables de estudio, analizando las posibles diferencias en éstas de los dos tipos de acosador (alto en maquiavelismo y bajo en maquiavelismo). Ambos tipos de agresores, aquellos con alto maquiavelismo y aquellos con bajo maquiavelismo, comprenden de forma similar los estados mentales de los demás, y presentan la misma competencia emocional. Este mismo resultado, la ausencia de relación entre maquiavelismo y comprensión de la mente se encuentra en los trabajos con menores de Repacholi y Gibbs (2000), Slaughter y Pritchard (2000), citadas por Repacholi et al. (2003), y con adultos, de Paal y Bereczkei (2007). De hecho, Repacholi et al. (2003) defienden que quizás una competencia superior en comprensión de la mente, sólo pueda encontrarse en el extremo último del continuo de maquiavelismo, o bien, sólo se manifieste en contextos sociales muy específicos, que afecten a la consecución de sus objetivos.

Sin embargo, si bien no hay diferencias en cuanto a su comprensión de la mente, sí se observan diferencias entre ambos tipos de agresor en la evitación de responsabilidad, puesto que son los chicos agresores altos en maquiavelismo los que mayores puntuaciones obtienen en esta variable. Asimismo, estos agresores son

los que reciben más nominaciones negativas, por lo que se deduce que sus estrategias para esconder sus verdaderas intenciones parecen no funcionar, siendo transparentes para el resto de chicos compañeros. Estas diferencias en evitación de responsabilidad junto a la ausencia de diferencias en comprensión de la mente, apoyaría la explicación de Paal y Bereczkei (2007), con adultos maquiavélicos. Estos autores abogan por la existencia de dos tipos de mecanismos en las personas maquiavélicas: la empatía “caliente” y la empatía “fría”. Según esto, los maquiavélicos podrían representarse los estados mentales de los demás, pero no comprenderían un tipo especial de estados mentales: las emociones morales, que implican empatía “caliente”. Esta explicación, válida para los agresores maquiavélicos, es semejante a la planteada por Sutton et al. (1999), cuando apelan a una cognición fría para explicar la actuación media de los acosadores en comprensión de la mente.

3.4.3.- Conclusiones

A continuación, como resumen de todo lo expuesto hasta el momento, se ofrecen los perfiles de los roles participantes analizados, así como las implicaciones para la intervención que pueden desprenderse de estos perfiles.

En primer lugar, agresor y seguidor presentarían ligeras diferencias en habilidades mentalistas, a favor del agresor, el mismo nivel de maquiavelismo (y la misma falta de comprensión de estados mentales positivos de los demás), aunque se diferenciarían en la implicación moral. El primero de ellos, el agresor, exhibe una indiferencia moral, mientras que el segundo, el seguidor, todavía se preocupa por justificar sus conductas, proyectar las culpas hacia los demás, etc.

Por su parte, el defensor de la víctima, presenta habilidades mentalistas semejantes al agresor, aunque una comprensión superior de los estados mentales negativos de los demás. Al mismo tiempo, posee bajos niveles de creencias maquiavélicas (en especial las chicas defensoras) y una baja evitación de responsabilidad que le llevaría a implicarse en la defensa de la víctima.

La víctima de acoso, en contra de lo esperado no presenta habilidades mentalistas inferiores al resto de roles participantes, aunque sí una alta evitación de la responsabilidad, y bajos niveles de maquiavelismo (en especial las chicas víctimas). Por último, el público exhibe niveles medios en todas las variables analizadas: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad. Aunque destaca el hecho de que esconde emociones en mayor grado que los demás y no detecta los estados mentales negativos en los demás como lo hacen los defensores.

Como puede comprobarse, en definitiva, la comprensión de la mente por sí sola no parece ser la variable más importante en la participación en conductas de acoso escolar. Aunque si se combina con variables sociomoraes como el maquiavelismo o la evitación de responsabilidad, nos proporciona algunas claves importantes para integrar en los programas de intervención.

En primer lugar, las intervenciones contra el acoso no deberían ir dirigidas únicamente a los agresores y las víctimas, sino al grupo participante, estos resultados validan el enfoque socio-grupal de Salmivalli et al. (1996), en donde cada rol tiene su contribución determinante al problema del acoso.

En concreto, los objetivos de intervención, dentro del enfoque sociogrupal, deberían centrarse en el resto de roles que tradicionalmente no se han incluido en los programas, como el público o los defensores. Según diversos autores (Salmivalli et al., 1996; Menesini y Camodeca, 2008) será más fácil cambiar la conducta del resto de roles que no sean el de agresor, por ejemplo, movilizándolo a la audiencia pasiva, es decir, transformando al público en defensores de la víctima. Además existe la posibilidad de que, a través de estos cambios, incluso la conducta de los agresores se vea afectada, debido a las dinámicas grupales. Además, según Hymel et al. (2005), resultaría mucho más fácil promocionar la implicación del público que promocionar la empatía en los agresores (además del peligro que este entrenamiento puede suponer en aquellos agresores con alto maquiavelismo).

Al trasladar la atención de la diada agresor-víctima al resto de roles participantes, el énfasis también se traslada de los programas centrados en habilidades mentalistas (creencias de los demás, empatía, conciencia emocional, etc.), a los programas de implicación y motivación moral. Por ejemplo, Gasser y Keller (en prensa) abogan por una inclusión de programas de educación moral en las estrategias de intervención contra el acoso. De la misma forma, Hymel et al. (2005), defienden que la intervención contra el acoso escolar debería dirigirse precisamente a combatir la falta de implicación moral, y a construir la condición moral (sentido de la agencia moral). Estas aportaciones tendrían repercusiones directas en la vertiente aplicada, enriqueciendo el conocimiento de los espectadores o público, y por tanto, potenciando de forma más eficaz su movilización y el abandono de su apatía e indiferencia.

Por último, se han planteado una serie de limitaciones a este trabajo que se pasan a comentar. En primer lugar, desde el enfoque socio-grupal del acoso, puede ser una limitación el hecho de no haber incluido al grupo de acosador-víctima, es decir, aquellos niños que asumen ambos tipos de roles simultáneamente, y que por lo tanto, participan de ciertas características de los agresores, y de ciertas características de las víctimas. El problema con la inclusión de este rol, además de la dificultad para clasificarlo adecuadamente, es el escaso porcentaje que representa (4.4 %, de Boulton y Smith, 1994; 3.7 % de Gasser y Keller, en prensa). No obstante, en futuros trabajos sería interesante conocer cuáles serían las características de la cognición social, y de su implicación moral (ambas aparecen como pobres en estudios previos (Gasser y Keller, en prensa), así como el maquiavelismo, de estos menores. Del mismo modo, en este trabajo no se han tenido en cuenta los diferentes tipos de acoso escolar: directo, indirecto, verbal, ciberbullying, etc. Y sin embargo, resulta un aspecto interesante para incluir en estudios futuros, ya que ciertas variables pueden tener relación con un tipo de acoso y no con otros. Por poner un ejemplo, las medidas de inteligencia social presentan relación con el acoso indirecto, pero no con el directo, tal como encontraron Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Forsblom y Ahlbom (1999).

En este trabajo, se han utilizado fundamentalmente medidas de autoinforme para valorar las variables de estudio, con la excepción de las variables grupales, como el estatus sociométrico en el grupo, y los roles participantes en el acoso escolar. Sin embargo, a favor de las medidas de autoinforme, cabe destacar que los informantes poseen un conocimiento directo de sus propias experiencias (conciencia emocional, maquiavelismo, evitación de responsabilidad, etc.), y por lo tanto, en vez de extraer la información de otras fuentes, resulta más ventajoso preguntar a los mismos participantes. Además, en algunas ocasiones se ha demostrado que los niños y los adolescentes pueden llegar a ser mejores informantes que los padres o profesores, (DiBartolo y Grills, 2006), lo cual refuerza aún más el uso de medidas de autoinforme. No obstante, sería interesante replicar los resultados encontrados utilizando medidas multimétodo.

Finalmente, cabe destacar que este trabajo se basa en datos transversales, lo cual excluye las relaciones causales entre las variables objeto de estudio. Aún así, estudios futuros con datos longitudinales podrían arrojar más luz sobre las relaciones entre las variables medidas.

A pesar de estas limitaciones, este estudio realiza una serie de contribuciones al análisis del fenómeno del acoso escolar como son la inclusión de roles poco estudiados como los defensores de la víctima o el público, destacando el papel fundamental que estos participantes pueden tener para poner punto y final a este tipo de situaciones, subrayando la necesidad de incorporar a estos roles en los programas de intervención. Por otro lado, se han incorporado también variables no incluidas tradicionalmente en el estudio del acoso como son la evitación de responsabilidad y las creencias maquiavélicas, considerándolas fundamentales para la caracterización de cada uno de los roles implicados.

Así, se concluye con una breve reflexión personal en torno a la victimización. Las víctimas del acoso escolar no han empezado a estar presentes en los últimos años, sino que siempre han estado ahí, sin embargo, parece ser que múltiples factores personales, familiares y sociales las han silenciado (creencias erróneas por parte de

la víctima acerca de su propia culpabilidad, una sociedad anclada en conductas competitivas que parece estar ciega antes ciertas problemáticas sociales, etc...). De este modo, se considera que es un derecho fundamental de todos los niños el sentirse seguros dentro del ámbito educativo; un contexto en el que nadie debe tener miedo de ser humillado o agredido de forma repetitiva. No hay que olvidar que se trata de un contexto social en el que los chicos y chicas están aprendiendo algo más que lengua y matemáticas, están aprendiendo a vivir, a trabajar juntos, en definitiva, a convivir, y nadie tiene derecho a privarles de su derecho a vivir su vida con total libertad. De este modo, este trabajo se ha planteado como principal objetivo aportar un granito de arena en la comprensión de este fenómeno social en el que están influyendo tanto variables individuales como sociogrupales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achenbach, T. (1991). *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. Burlington VT: University of Vermont.

Adrián, J. E., Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book Reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052-1067.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 686-695.

Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.

Andreou, E., Vlachou, A. y Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26, 545-562.

Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27, 339-351.

Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.

Arsenio W. y Lemerise, E. (2001). Varieties of school bullying: values, emotion processes and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.

Arsenio, W. F. y Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development, 75*, 987-1002.

Aslund, C., Starrin, B., Leppert, J. y Nilsson, K. (2009). Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. *Aggressive Behavior, 35*, 1-13.

Astington, J. W. y Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 7-31.

Astington, J. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. En B. Repacholi y V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13-38). New York: Psychology Press.

Atria, M., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 372-387.

Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.

Avilés, J. M. y Elices, J. A. (2003). *Sociobull. Procedimiento sociométrico de evaluación del bullying*. Documento no publicado.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 151*, 269-290.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. y Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 38, 813-822.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb, I. (2001). The "reading the mind in the eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-251.

Baron-Cohen, S., Knickmeyer, R. y Belmonte, M. (2005). Sex differences in the brain: Implications for explaining autism. *Science* 4, 819-823.

Björkqvist, A. (1994). Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.

Bollmer, J. M., Harris, M. J. y Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal and personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 803-828.

Bosacki, S. y Astington, J.W. (1999). Theory of mind in preadolescence: relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255.

Bosacki, S. (2003). Psychological pragmatics in preadolescents: Sociomoral understanding, self-worth, and school behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 141-155.

Boulton, M. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Experimental ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Brown, J. R., y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.

Bukowski, W., y Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp.355-377). New York: Guilford Press.

Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York, EEUU: Wiley.

Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: a developmental perspective. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.249-279). LEA.

Camodeca, M., Goossens, F., Meerum, M. y Schuengel, C.(2002, agosto). Social cognition and emotions in bullying. Comunicación presentada en la XII Conference of the International Society for Research on Emotion (ISRE), Cuenca, Spain.

Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.

Caravita, S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.

Carpendale, J., y Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-151.

Caurcel, M. J. y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: Un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 51-68.

Cava, M., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.

Cava, M., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.

Cava, M. (2008, diciembre). Vulnerabilidad al acoso escolar durante la adolescencia. Comunicación presentada en la *Jornada Internacional sobre "Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente"*. Castellón: Universidad Jaume I de Castellón.

Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació Psicològica*, 94, 49-59.

Chan, J. (2006). Systemic patterns in bullying and victimization. *School Psychology International*, 27, 352-369.

Christie, R. y Geis, F. (1970). *Studies in Machiavellianism*. Nueva York: Academic Press.

Clemente, R. A. y Villanueva, L. (1996). El sistema familiar y el sistema de los iguales. La interdependencia entre entornos de crianza. En R. A. Clemente y C. Hernández (Coords.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp.175-193). Granada: Aljibe.

Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status. *Child Development*, 59, 815-829.

Coyne, S. M., Archer, J., y Eslea, M. (2006). "We're not friends anymore! Unless..." The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307.

Crick, N. y Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crick, N. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Crick, N. (1996). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.

Crick, N., Grotpeter, J., y Bigbee, M. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer conflicts. *Child Development*, 73, 1134-1142.

De la Torre, M., García, M., De la Villa, M. y Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 57-70.

Defensor del Pueblo y UNICEF (2000). *Informe "Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria"*. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid.

Defensor del Pueblo y UNICEF (2006). *Informe "Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006"*. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26, 9-24.

deWied, M., Branje, S. y Meeus, W. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.

DiBartolo, P. y Grills, A. (2006). Multiple informant reliability and the prediction of socially anxious behavior in children. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 630-645.

Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M. J. (2005) Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 54-58.

Diesendruck, G. y Ben-Eliyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 137-147.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.

Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.

Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp.51-62). Oxford: Basil Blackwell.

Dunn, J. (1994). Understanding others and the social world: Current issues in developmental research, and their relation to preschool experiences and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 571-583.

Egan, S. K. y Perry, D. G. (1998). "Does low self-regard invite victimization?" *Developmental Psychology*, 34, 299-309.

Eisenbraun, K. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459-469.

Erath, S. A., Flanagan, K. S., y Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17, 853-870.

Eslea, M. y Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 207-220.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B. et al. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive behavior*, 30, 71-83.

Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.

Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-233.

Eysenck, H, y Eysenck, S. (1989). *Cuestionario de personalidad para niños EPQ-J*. Adaptación Española. Madrid: TEA ediciones.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.

Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 210-219). Madrid: Narcea.

Fernández, I. y Andrés, S. (2002). Conflictividad escolar. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Eds.), *El menor ante la violencia: Procesos de victimización* (pp.119-145). Castellón: Publicaciones Universitat Jaume I de Castellón.

Fonagy, P., Redfem, S. y Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51-61.

Forman, E. y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 137-159.

Fox, C. y Boulton, M. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 110-121.

French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive types. *Child Development*, 59, 976-985.

French, D. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.

Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social (pp.151-180)*. Madrid: Pirámide.

Furman, W., Rahe, D. y Hartup, W. (1979). Rehabilitation of socially withdrawal pre-school children through mixed-age socialization. *Child Development*, 50, 915-922.

Garandeau, C. y Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.

Garrido, V. (2009). Acoso en la escuela. En V. Garrido, *Mientras vivas en casa. Habilidades y prácticas de la Inteligencia Educativa* (pp.149-184). Barcelona: Versátil

Gasser, L. y Keller, M. (en prensa). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*.

Gázquez, J., Cangas, A., Pérez, M. y Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 443-452.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying. What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.

Gini, G., Albiero, B., Benelli, B. y Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescent's bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.

Goldstein, S., Tisak, M., Persson, A. y Boxer, P. (2006). Children's evaluations of ambiguous provocation by relationally aggressive, physically aggressive and prosocial peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 701-708.

González, J. (1990). *Sociometria per Ordinador. El Test Sociomètric Castellón*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.

Goossens, F., Olthof, T. y Dekker, P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.

Griffin, R. y Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and Violent Behavior*, 9, 379-400.

Happé, F. y Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 385-398.

Happé, F., Winner, E., y Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34, 358-362.

Harachi, T., Fleming, C., White, H., Ensminger, M., Abbott, R., Catalano, R. y Haggerty, K. (2006). Aggressive behavior among girls and boys during middle childhood: Predictors and sequelae of trajectory group membership. *Aggressive Behavior*, 32, 279-293.

Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.

Hoglund, W., Lalonde, C. y Leadbeater, B. (2008). Social-cognitive competence, peer acceptance, and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Social Development*, 17, 528-553.

Holt, M. y Espelage, D. (2006). Perceived social support among bullies, victims, and bullies-victims. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 984-994.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N. y Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. Special issue of the *Journal of Social Sciences* on "Peer Victimization in Schools; An International perspective", O. Aluede, A. G. McEachern y M. C. Kenny (Eds.), *Special Issue*, 8, 1-11.

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.

Jolliffe, D. y Farrington, D. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S. et al. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13, 329-349.

Kuhn, T. S. (1977). Objetividad, juicios de valor y elección teórica. En T. S. Kuhn, *La tensión esencial* (pp. 344-364). Méjico: FCE.

Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Perusse, D., y Dionne, G. (2006). Do friendships and sibling relationships provide protection against peer victimization in a similar way? *Social Development*, 15, 373-393.

Leman, P. y Watling, D. (2007). Scapegoating and classroom dynamics: Perspectives on the significance of social groups. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 400-404.

Lodge, J. y Feldman, S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 633-642.

McKeough, A., Yates, T. y Marini, A. (1994). Intentional reasoning: A developmental study of behaviourally aggressive and normal boys. *Development and Psychopathology*, 6, 285-304.

Mahdavi, J. y Smith, P. (2007). Individual risk factors or group dynamics? An investigation of the scapegoat hypothesis of victimization in school classes. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 353-371.

Malti, T., Gasser, L. y Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, 90-102.

Martí, E. (1997). *Construir una mente*. Barcelona : Paidós.

Martínez, G. y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: Frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 285-304.

Mayeux, L. y Cillessen, A. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and aggression. *Social Development*, 17, 871-888.

Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying. A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.

Menesini, E. y Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.

Monks, C. y Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age, differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.

Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral no publicada. Directora: Rosario Ortega. Universidad de Sevilla.

Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying: un Nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Informació Psicológica*, 94, 60-70.

Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problem and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.

Naylor, P., Cowie, H., Cossins, F., de Bettencourt, R., y Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., y Griffiths, J. A. (2008). Effects of group norms on children's intentions to bully. *Social Development*, 17, 889-907.

Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente. Metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis Doctoral no publicada. Director. Ángel Rivière, Universidad Autónoma de Madrid.

O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.

Olthof, T., Schouten, A. Kuiper, H., Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.

Olthof, T. y Goossens, F. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance their desire and receive from particular classmates. *Social Development, 17*, 24-46.

Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 261-321). Lincoln University of Nebraska Press, Hemisphere.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). New York: Academic Press.

Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: University of Bergen.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1996). Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences, 74*, 265-276.

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL center), University of Bergen.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Coord.) *Violencia y escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X "Acoso y violencia escolar en España"*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *AVE: Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA ediciones.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OECD.

Orobio de Castro, B. (2007). Do the same social mechanisms explain bullying in different classrooms? A commentary on Madhavi and Smith and Atria, Strohmeier and Spiel. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 393-399.

Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (1999). Los derechos de los niños y las niñas y la violencia entre iguales en el ámbito escolar. En *Informe SIAS 2*. Sevilla, Sección de Pediatría Social. Asociación Española de Pediatría, pp. 115-124.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.

Ortega, R., Sánchez, V., Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.

Ortega, R., Mora, J., y Mora-Merchán, J. A. (2005). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.

Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 453-458.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.

Ortega, R., Romera, E. Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicológica*, 95, 4-14.

Paal, T. y Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, machiavelism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and individual differences*, 43, 541-551.

Parault, S., Davis, H. y Pellegrini, A. (2007). The social contexts of bullying and victimization. *Journal of Early Adolescence*, 27, 145-174.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Perry, D., Perry, L., y Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. En C. U. Shantz y W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301-329). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Peterson, L. y Gelfand, D. M. (1984). Causal attributions of helping as a function of age and incentives. *Child Development*, 55, 504-511.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Powell, K., Rosen, L. y Huff, M. (1997). Disruptive behavior disorders and the avoidance of responsibility. *Personality and Individual Differences*, 23, 549-557.

Premack, D. y Woodruff, O. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Repacholi, B. y Gibbs, V. (2000). *Machiavellianism in children: Is it related to empathy, social-cognitive ability and parenting?* Manuscrito no publicado. Macquarie University.

Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M., y Gibbs, V. (2003). Theory of mind, Machiavellianism and social functioning in childhood. En B. Repacholi y V.Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind. Macquarie monographs in cognitive science*. (pp. 67–98). Hove, UK: Psychology Press.

Rieffe, C., Villanueva, L. y Meerum, M. (2005). Use of trait information in the attribution of intentions by popular, average and rejected children. *Infant and Child Development*, 14, 1-10.

Rieffe, C., Meerum, M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C. y Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and individual differences*, 43, 95-105.

Rigby, K. (2004) Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.

Rubin, K. (1982). Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, normal and sociable children. En K. H. Rubin y H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 353-374). New York: Springer-Verlag.

Rubin, K., Bukowski, W. y Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III: Social, emotional and personality development* (pp. 619-700). New York: Wiley & Sons.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996).

Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 175-190.

Schwartz, D., Dodge, K., Coie, J., Hubbard, J., Cillessen, A., Lemerise, E et al. (1998). Socialcognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

Shantz, C. U. (1983). Social cognition. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. III. (pp. 495-555). New York: Wiley.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., y Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.

Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and individual differences*, 14, 371-373.

Smith, P. y Boulton, M. (1991, julio). *Self-esteem, sociometric status, and peer-perceived*

behavioral characteristics in Middle School Children in the United Kingdom. Comunicación presentada al XI Meeting of the International Society for the study of behavioural Development, Minneapolis.

Smorti, A. y Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims. *Aggressive Behavior, 26*, 33-48.

Solberg, M., Olweus, D. y Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*, 441-464.

Spears, C. y Bigler, R. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development, 76*, 533-553.

Sutton, J. y Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, machiavellianism, and personality. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 43-456.

Sutton, J, Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social development, 8*, 117-127.

Sutton, J, Smith, P. K. y Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good" –A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development, 10*, 74-78.

Sutton, J. y Keogh, E. (2001). Components of Machiavellian beliefs in children: Relationships with personality. *Personality and Individual Differences, 30*, 137-148.

Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour, 25*, 87-111.

Sutton, J., Reeves, M. y Keogh, E. (2000). Disruptive behavior, avoidance of responsibility and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 1-11.

Swearer, S. y Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 7-23.

Taylor, L. D., Davis-Kean, P., y Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136.

Tomada, G. y Schneider, B. (1997). Relational aggression gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 601-609.

Underwood, M. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 533-548). Malden, MA: Blackwell.

Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.

Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. y Davis, C. (2008) Bullying: Are researchers and children / youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32, 486-495.

Veenstra, R., Linderberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F. 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.

Villanueva, L., Adrián, J., Górriz, A. y Andrés, C. (2007, agosto). *Audience, defenders and aggressors in school bullying. How do they perceive themselves?* Poster presentado a la XIII European Conference on Developmental Psychology. Jena, Alemania.

Villanueva, L., Clemente, R. y García-Bacete, F. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 85-100.

- Villanueva, L., Clemente, R. y García, F. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Villanueva, L., Górriz, A., Andrés, C., Cuervo, K. y Adrián, J. (2009). Características descriptivas de los participantes en acoso escolar: Agresores, seguidores, víctimas, defensores y público. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 279-286.
- Villanueva, L. y Clemente, R. A. (2002). *El menor ante la violencia: Procesos de victimización*. Castellón: Publicaciones Universitat Jaume I de Castellón.
- Warden, D. y MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wright, K., Stetson, R., Rourke, M., Zubernis, L. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 198-221.
- Young, E., Boye, A. y Nelson, D. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the School*, 43, 297-312.

5.- ANEXOS

1. Escala de roles participantes en la victimización escolar (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996), adaptada por Sutton y Smith (1999)

ADIVINA QUIEN

Nombre: _____ Apellidos: _____

Curso: _____ Centro: _____

Chico o Chica _____

1. Se rie de los chicos/as que son atacados por alguien	
2. Trata de ayudar al chico/a que han atacado	
3. No hace nada, ni se pone de parte de nadie	
4. Consigue que otros ayuden a la víctima	
5. Siempre piensa en formas nuevas de molestar a la víctima	
6. Consigue que otros contemplen el ataque	
7. Se une al ataque, después de que alguien ha empezado	
8. Ayuda al que ataca, sosteniendo a la víctima	
9. Intenta que los demás dejen de atacar a alguien	
10. Es el jefe/a de la banda	
11. Normalmente no está cerca, siempre está lejos del ataque	
12. Siempre le atacan, le pegan o le insultan	
13. Le dice cosas como "Dale fuerte", al que está atacando	
14. Casi siempre está allí en los ataques, aunque no hace nada	
15. Consigue que los demás le ayuden a molestar a otro chico/a	
16. Empieza siempre a atacar y molestar a otro chico/a	
17. No se entera de que están atacando a alguien	
18. Anima con gritos al que está atacando a alguien	
19. Intenta no darse cuenta de que están atacando a un chico/a	
20. Le cuenta a algún adulto que están atacando a alguien	
21. Intenta levantarle el ánimo a la víctima	

2. Cuestionario Sociométrico de nominaciones sociométricas directas (Arruga, 1983).

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO DE NOMINACIONES

CURSO: _____

CENTRO: _____

FECHA: _____

A) De todos los chicos y chicas de tu clase, ¿con quien te gustaría más hablar y estar en el patio?

B) De todos los chicos y chicas de tu clase, ¿con quien te gustaría menos hablar y estar en el patio?

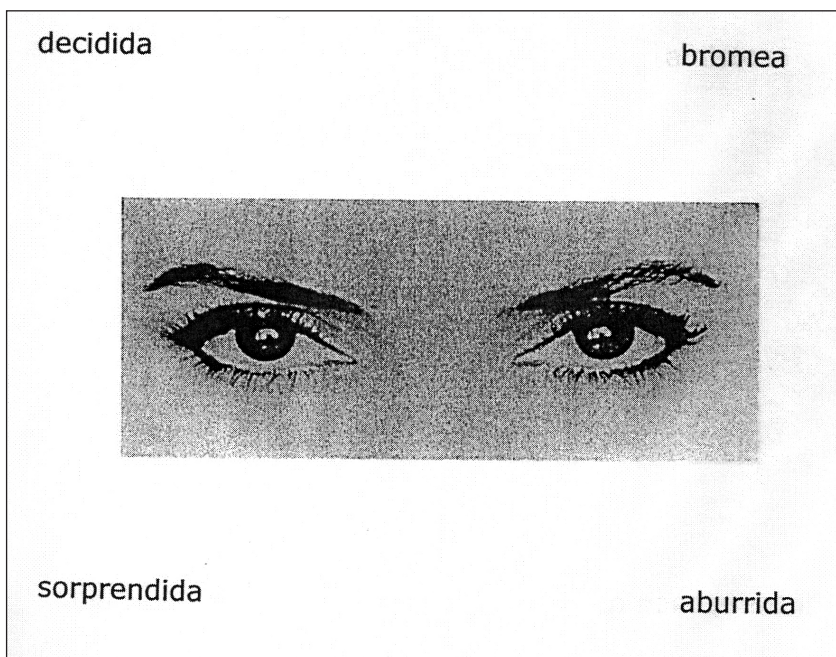
1. _____
2. _____
3. _____

3. Tarea de los ojos (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001)

3.1. Estados mentales evaluados

ESTADOS MENTALES TAREA DE LOS OJOS (BARON COHEN ET AL. 1996)		
POSITIVOS	NEGATIVOS	NEUTROS
AMABLE	TRISTE	ESTA RECORDANDO
AMISTOSO	DISGUSTADO	PIENSA EN ALGO
PERSUASIVO	PREOCUPADO	NO SE CREE ALGO
INTERESADO	SERIO	PIENSA EN ALGO
ESPERANZADO	UN POCO PREOCUPADO	PIENSA EN ALGO
DECIDIDA	PIENSA EN ALGO TRISTE	NO SE CREE ALGO
INTERESADA	INFELIZ	PIENSA EN ALGO
INTERESADA	SERIO	ESTA SEGURO SOBRE ALGO
FELIZ	PREOCUPADO	NO SE CREE ALGO
	NERVIOSA	
9 ITEMS	10 ITEMS	9 ITEMS

3.2. Modelo de imágenes



4. EAQ (Cuestionario de conciencia emocional) de Rieffe, Terwogt, Petrides, Cowan, Miers y Tolland (2007).

Cómo me siento

Por favor, escribe tu nombre y apellidos.....

Y tu fecha de nacimiento

Y si eres un chico o una chica.....

Tu centro y curso son

En las páginas siguientes, encontrarás algunas frases cortas. Cada frase es una afirmación sobre cómo puedes sentir o pensar en tus sentimientos. Puedes marcar en cada frase si es verdad, algunas veces verdad o no es verdad en tu caso. Elige la respuesta que mejor te describa. Sólo puedes marcar una respuesta. Si te resulta difícil, elige la respuesta que mejor te describa la mayoría de las veces. Diferentes chicos/as tienen distintos sentimientos e ideas sobre sus sentimientos. Por lo tanto, no hay respuestas buenas o malas, porque se trata simplemente de lo que tú piensas.

Por ejemplo, la frase

“Cuando estoy disgustado, intento olvidarlo”

Si esta frase es “verdad” en tu caso, entonces marca “verdad”

No es verdad

A veces verdad

Verdad

Si esta frase es “a veces verdad” en tu caso, entonces marca “a veces verdad”

No es verdad

A veces verdad

Verdad

Si esta frase “no es verdad” en tu caso, entonces marca “no es verdad”

No es verdad

A veces verdad

Verdad

		No es verdad	A veces verdad	Verdad
1.1	A menudo estoy confundido o extrañado por lo que estoy sintiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1	Cuando estoy disgustado, me gusta contárselo a un amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1	Las demás personas no necesitan saber cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1	Cuando estoy asustado, siento algo en la barriga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1	Es importante saber cómo se sienten mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1	Cuando estoy enfadado o disgustado, intento entender porqué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Es difícil saber si me siento triste, enfadado o algo más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Cuando estoy disgustado por algo, a menudo me lo guardo para mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	Cuando estoy disgustado, me gusta mostrarlo a todo el mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Cuando estoy disgustado, también puedo notarlo en mi cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	No quiero saber cómo se sienten mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2	Mis sentimientos me ayudan a entender qué ha pasado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	Nunca sé exactamente qué clase de sentimiento estoy sintiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Puedo explicar fácilmente a un amigo cómo me siento por dentro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	Me gusta mostrar mis sentimientos tal como suceden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	No siento nada en mi cuerpo cuando estoy asustado o nervioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3	Si un amigo está disgustado, intento entender por qué.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3	Cuando tengo un problema, me ayuda saber cómo me siento ante el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.4 | Cuando estoy disgustado, no sé si estoy triste, asustado o enfadado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4 | Encuentro difícil explicarle a un amigo cómo me siento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4 | Cuando estoy disgustado, intento no mostrarlo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4 | Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustado con algo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 | No me importa cómo se sienten mis amigos por dentro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.4 | Es importante conocer cómo me siento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.5 | A veces estoy disgustado, y no tengo ni idea de por qué. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5 | Me cuesta hablar con alguien de cómo me siento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5 | Quiero que la gente sepa cuando estoy disgustado o enfadado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.5 | Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 | Por lo general, sé cómo se sienten mis amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.5 | Siempre quiero saber por qué me siento mal con algo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.6 | A menudo no sé por qué estoy enfadado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.6 | Siempre me gusta contarles a los amigos cómo me siento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6 | Cuando estoy enfadado o disgustado, intento esconderlo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.7 | No sé cuando algo me va a disgustar o no | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7 | Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

***Por favor, comprueba que has rellenado todas las frases.
¡Gracias!***

5. Escala PARS (Escala de evitación de responsabilidad) de Powell, Rosen y Huff (1997).

PARS

Apellidos y Nombre:.....

Curso:.....Fecha:.....Sexo: V o M

	Verdadero	Falso
1.- Cuando me meto en líos es porque estoy enfadado/a.	V	F
2.- Cuando la gente se enfada conmigo, no se por qué es.	V	F
3.- Cuando me meto en líos es porque estoy deprimido/a.	V	F
4.- La gente siempre me esta cabreando.	V	F
5.- Cuando me meto en líos, la gente "hace una montaña" de eso	V	F
6.- Cuando me meto en líos es por culpa de otro.	V	F
7.- La gente me trata injustamente.	V	F
8.- Cuando me meto en líos, sé por qué la gente se enfada conmigo.	V	F
9.- Cuando me meto en líos me lo merezco.	V	F
10.- Cuando me meto en líos, tengo buenas razones para comportarme así.	V	F
11.- La gente se mete mucho conmigo.	V	F
12.- Soy totalmente responsable de mis acciones, cuando me meto en problemas	V	F
13.- La gente no entiende las razones de mis actos.	V	F
14.- Cuando me meto en líos me digo a mi mismo/a "yo no lo hice".	V	F
15.- Cuando me meto en líos es por las cosas malas que me han pasado en la vida.	V	F
16.- Cuando me meto en líos es porque estoy triste.	V	F
17.- Cuando me meto en líos es porque estoy solo/a.	V	F
18.- Si pudiera volver atrás en el tiempo después de meterme en algún lío, haría todo exactamente igual.	V	F
19.- Me meto en problemas por lo dura que es mi vida	V	F
20.- Si mis acciones hacen daño a alguien, es porque se lo merecen.	V	F
21.- Cuando me meto en líos es por mi culpa.	V	F
22.- Creo que soy una mala persona.	V	F
23.- No me preocupo por los sentimientos de los demás.	V	F
24.- Me siento mal por mis acciones cuando me meto en problemas.	V	F
25.- Creo que las figuras de autoridad (padres, profesores, policía) son muy rígidos y convencionales.	V	F
26.- Me siento mal por mis malas acciones.	V	F
27.- Cuando me meto en problemas, miento.	V	F
28.- Haría algo que está mal si sé que no me van a pillar.	V	F

6. Escala de creencias maquiavélicas “Kiddie Mach” de Christie y Geis (1970)

KIDDIE M. SCALE

Apellidos y Nombre:.....

Curso:.....Fecha:.....Sexo: V o M

		En total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.-	Nunca le digas a nadie por qué hiciste algo a menos que te beneficie.	1	2	3	4
2.-	La mayoría de las personas son buenas o amables.	1	2	3	4
3.-	La mejor manera de llevarse bien con la gente es decirles cosas que las hagan felices.	1	2	3	4
4.-	Solo deberías hacer una cosa cuando estás seguro de que es correcta.	1	2	3	4
5.-	Lo más inteligente es pensar que todo el mundo será malo si tiene la oportunidad.	1	2	3	4
6.-	Debes ser siempre sincero, no importa lo que hagas.	1	2	3	4
7.-	A veces tienes que herir a otras personas para conseguir lo que quieres.	1	2	3	4
8.-	La mayoría de las personas no trabajarían duro a no ser que se las obligara.	1	2	3	4
9.-	Es mejor ser una persona normal y sincera que una persona famosa y falsa.	1	2	3	4
10.-	Es mejor decirle a alguien por qué quieres que te ayude, que inventarte una buena historia para conseguir que lo haga.	1	2	3	4
11.-	La mayoría de las personas con éxito son sinceras y buenas.	1	2	3	4
12.-	Una persona que confía plenamente en otra acabará teniendo problemas.	1	2	3	4
13.-	Un criminal es como el resto de personas, con la excepción de que es lo suficientemente estúpido como para dejarse atrapar.	1	2	3	4
14.-	La mayoría de las personas son valientes.	1	2	3	4
15.-	Es inteligente ser agradable con gente importante incluso aunque no te gusten realmente.	1	2	3	4
16.-	Es posible ser bueno en todas las ocasiones.	1	2	3	4
17.-	La mayoría de las personas no se dejan engañar fácilmente.	1	2	3	4
18.-	Algunas veces tienes que engañar un poco para conseguir lo que quieres.	1	2	3	4
19.-	Nunca está bien decir una mentira.	1	2	3	4
20.-	Duele más perder dinero que perder un amigo.	1	2	3	4