



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Departamento de Educación y Psicología Social

Área de Psicología Social

**EL SIGNIFICADO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR
ENTRE IGUALES EN LOS DIFERENTES
ESCENARIOS DE SOCIALIZACIÓN DEL
ADOLESCENTE**

Un estudio cualitativo

TESIS DOCTORAL

Gonzalo del Moral Arroyo

Directores: Dr. Gonzalo Musitu Ochoa. *Universidad Pablo de Olavide*
Dr. Miguel Garrido Fernández. *Universidad de Sevilla*
Dr. Manuel Tomás González Fernández. *Universidad Pablo de Olavide*

SEVILLA, 2014



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Departamento de Personalidad,
Evaluación y Tratamientos
Psicológicos

D. Gonzalo Musitu Ochoa, Catedrático de Universidad en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide,

D. Miguel Garrido Fernández, Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de Sevilla,

D. Manuel Tomás González Fernández, Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide,

En calidad de director y co-directores, respectivamente, de la Tesis Doctoral que presenta **D. Gonzalo del Moral Arroyo**, bajo el título “**El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente: Un estudio cualitativo**”, hacen constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos.

En Sevilla a 25 de noviembre de 2013.

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y gracias a los incentivos para formación de personal docente e investigador predoctoral en las universidades públicas de Andalucía, en áreas deficitarias por necesidades docentes, convocatoria 2009, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

A Valentina, Valeria, Caterina Zoe y Cazurrillo por hacerme comprender con su amor, su alegría y su vitalidad las cosas que son realmente importantes en la vida.

A mi madre, mi abuela, mi tía, mi hermana y mis sobrinos por quererme tal y como soy.

A mi amigo Alessio para el que Dios reservó un puesto de fotógrafo en el cielo y así poder ayudarlo a llegar al alma y los corazones de las personas. A ti te dedico este trabajo, amigo Alexis Trujillo.



AGRADECIMIENTOS

Cuenta la tradición que, en cierta ocasión, un bandido llamado Angulimal fue a matar a Buda. Y Buda le dijo: "Antes de matarme, ayúdame a cumplir un último deseo: corta, por favor, una rama de ese árbol."

Angulimal le miró con asombro, pero resolvió concederle aquel extraño último deseo, y de un tajo hizo lo que Buda le había pedido.

Pero luego Buda añadió: "Ahora, por favor, vuelve a pegar la rama al árbol, para que siga floreciendo."

"Debes estar loco —contestó Angulimal— si piensas que eso es posible."

"Al contrario —repuso Buda—, el loco eres tú, que piensas que eres poderoso porque puedes herir, matar y destruir. Eso es cosa fácil, de niños. El verdaderamente poderoso es el que sabe crear y curar."

(A. De Mello, *La oración de la rana*)

Una de las cosas que más me gustan de todas las tesis que he consultado son las primeras páginas, esas previas al índice. Son apartados de agradecimientos, de homenajes, de emociones vividas en el camino que supone llevar a cabo una tesis doctoral.

Además, empezar cualquier cosa dando las gracias y acordándote de la gente que quieres y aprecias la convierte a mi entender en más humana y enriquecedora. Para mí, estos años de doctorado han sido los años más importantes de mi vida, y creo que pocas etapas me quedan por vivir con tantas emociones nuevas y cambios como los que he experimentado. Si debo ser sincero, he sido un doctorando a tiempo parcial aunque estuviera contratado a tiempo completo. Y todo se lo debo y agradezco a mis dos hijas, Valeria y Caterina Zoe. Ellas me están enseñando a ser padre y han permitido que redimensionara todas las angustias y preocupaciones que acompañan a la elaboración de una tesis doctoral. Cada día he disfrutado de sus risas, de sus lloros, de sus cacas, de sus palabras hacia su padre, de sus garabatos y sus caras relajadas mientras duermen. Por tanto, he jugado con ventaja.

Doy las gracias a Valentina, porque su amor, su entrega, su ternura y su inteligencia han permitido que sacáramos a este otro “miembro de la familia” para adelante, y como integrante de la familia, esta tesis habla nuestros dos idiomas: el español y el italiano.

Mi mayor cariño y gratitud a mis tres mentores vitales, mis padres intelectuales, que tanto me han enseñado y que han cuidado de mí y mi familia durante estos años.

Gracias Manolo Cenizo, gracias Miguel Garrido, gracias Gonzalo Musitu. Todos y cada uno de ellos están presentes en esta tesis, en su espíritu, en sus planteamientos y en sus logros.

A mi codirector Manuel Tomás González por insuflarme aires sociológicos y enriquecer mi visión del ser humano.

Todo mi cariño para Cristian Suárez, mi verdadero hermano siamés en este camino de descubrimiento de la metodología cualitativa.

A Carlos Segura, el mejor constructor de recursos personales para adolescentes que he conocido.

A los profesores Alejandro Vera y María Elena Ávila que me dieron la oportunidad de conocer la realidad mexicana de su mano. Su hospitalidad, su humanidad y sencillez me han calado profundamente.

Y por supuesto mis mayores agradecimientos a todas esas personas que decidieron compartir conmigo un ratito de sus vidas para hablar de ellos mismos y hacer posible esta tesis. Gracias a todos los chicos y chicas, padres y madres, profesores y profesoras que amablemente han colaborado en esta investigación.

Gonzalo del Moral Arroyo

**EL SIGNIFICADO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR
ENTRE IGUALES EN LOS DIFERENTES
ESCENARIOS DE SOCIALIZACIÓN DEL
ADOLESCENTE**

Un estudio cualitativo

TESIS DOCTORAL

Gonzalo del Moral Arroyo

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	13
RIASSUNTO	15
JUSTIFICACIÓN	17

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

1. AGRESIVIDAD, AGRESIÓN Y VIOLENCIA	22
1.1. CRITERIOS TRADICIONALES PARA DEFINIR UN COMPORTAMIENTO COMO AGRESIVO	22
1.2. AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA	23
1.3. TIPOS Y FUNCIONES DE CONDUCTA VIOLENTA.....	26
2. UN TIPO PARTICULAR DE CONDUCTA VIOLENTA: LA VIOLENCIA ESCOLAR	27
2.1. HACIA UN MAPA ECOLÓGICO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: RELACIONES CON OTROS TIPOS DE VIOLENCIA INTRA Y EXTRAESCOLARES	29
3. UN TIPO PARTICULAR DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES: EL BULLYING	35
3.1. PREVALENCIA DEL BULLYING	38
3.2. MODALIDADES DE BULLYING	39
3.3. DONDE SE PRODUCE EL BULLYING	41
3.4. CONSECUENCIAS DEL BULLYING EN LAS VÍCTIMAS	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

PROPÓSITO GENERAL.....	51
OBJETIVO GENERAL	53
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	53
OBIETTIVO GENERALE.....	55
OBIETTIVI SPECIFICI.....	55

ASPECTOS METODOLÓGICOS BÁSICOS	57
MUESTRA	57
ESTRATEGIAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	58
ESTUDIOS.....	62
STUDI.....	66
ESTUDIO M: CONSEJOS PRÁCTICOS PARA ESCRIBIR UN ARTÍCULO CUALITATIVO PUBLICABLE EN PSICOLOGÍA	69
Criterios generales de validez de la investigación cualitativa y retos para su difusión en revistas científicas	70
Propuesta de estructura de un artículo cualitativo	73
1. Introducción.....	74
2. Método.....	76
<i>Diseño de investigación</i>	77
<i>Descripción de la muestra y de los escenarios elegidos</i>	80
<i>Procedimiento</i>	83
<i>Estrategias de recogida y análisis de los datos</i>	84
<i>Medidas encaminadas a la fiabilidad y la validez del estudio</i>	86
3. Resultados.....	87
4. Discusión y Conclusiones.....	89
5. Implicaciones para la práctica	90
Comentarios finales.....	90
Referencias bibliográficas	91

TERCERA PARTE

ESTUDIOS: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

ESTUDIO 1: TIPOS DE VÍCTIMAS AGRESIVAS EN SITUACIONES DE BULLYING EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	96
Método	99
Participantes	99
Técnicas de evaluación.....	99
Procedimiento.....	101
Análisis de datos.....	102
Resultados	103
Discusión y conclusiones	106

Referencias bibliográficas	110
ESTUDIO 2: ROLES DE LOS IGUALES Y BULLYING EN LA ESCUELA: UN ESTUDIO CUALITATIVO	115
Características de Colaboradores, Animadores, Defensores y Neutrales.....	116
Método	119
Diseño.....	119
Muestra y contexto de recogida de datos.....	120
Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos	121
Procedimiento	123
Resultados	124
El perfil del agresor	124
El perfil social de la víctima de bullying	125
El perfil de los testigos de la violencia	127
Discusión.....	130
Referencias bibliográficas	133
ESTUDIO 3: EL BULLYING EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DE ADOLESCENTES, PROFESORADO Y PADRES	136
Método	141
Muestra	141
Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos	141
Procedimiento.....	142
Resultados	143
Propuestas de adolescentes	144
Propuestas de padres.....	147
Propuestas del profesorado	149
Discusión.....	152
Referencias bibliográficas	154
ESTUDIO 4: LA MÚSICA HIP-HOP COMO RECURSO PREVENTIVO DEL ACOSO ESCOLAR: ANÁLISIS DE 10 CANCIONES DE HIP-HOP EN ESPAÑOL SOBRE BULLYING	157
Método	159
Diseño.....	159
Muestra	159
Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos	161
Procedimiento.....	163

Resultados	163
Discusión.....	172
Conclusiones	175
Referencias bibliográficas	176
CONCLUSIONES.....	179
CONCLUSIONI	184
LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.....	188
OTRAS APORTACIONES CIENTÍFICAS.....	191
 OTROS ÍNDICES.	
ÍNDICE DE FIGURAS	
<i>Figura 1. Mapa ecológico de las relaciones de la violencia escolar con otros tipos de violencias</i>	<i>33</i>
<i>Figura 2. Tipos de violencia escolar entre iguales</i>	<i>35</i>
<i>Figura 3. Tipos de estrategias de obtención de datos utilizadas</i>	<i>61</i>
<i>Figura 4. Subtipos de víctimas agresivas.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 5. Categorías y subcategorías de análisis</i>	<i>164</i>
 ÍNDICE DE TABLAS	
<i>Tabla 1. Definición de agresividad, agresión y violencia.....</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 2. Formas de conducta violenta</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 3. Tipos de violencia potencialmente observables en un Centro educativo</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 4. Tipos de violencia identificados.....</i>	<i>30</i>
<i>Tabla 5. Términos utilizados para definir la violencia escolar entre iguales en edad adolescente</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 6. Principales características del bullying</i>	<i>37</i>
<i>Tabla 7. 25 comportamientos que suponen acoso escolar.....</i>	<i>37</i>
<i>Tabla 8. Modalidades de AVE y porcentajes</i>	<i>40</i>
<i>Tabla 9. Consecuencias del bullying en las víctimas.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 10. Distribución de la Muestra por Sexos</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 11. Distribución de la Muestra de Niños y Adolescentes por Curso</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 102. Base de preguntas de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad ...</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 13. Distribución de grupos de discusión y entrevistas en profundidad por contexto de recogida de datos</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 14. Número de participantes y distribución por sexo de grupos de discusión y entrevistas en profundidad por contexto de recogida de datos.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 115. Estudios, referencias, indexación y factor de impacto</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 16. Criterios para evaluar artículos cualitativos</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 17. Decisiones de diseño en investigación cualitativa.....</i>	<i>78</i>

<i>Tabla 18. Ejemplo de resumen de diseño de una investigación cualitativa.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 19. Clasificaciones en investigación cualitativa.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 20. Selección de Centros educativos.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabla 21. Composición grupo de discusión estándar.....</i>	<i>100</i>
<i>Tabla 22. Esquema del diseño de investigación empleado.....</i>	<i>119</i>
<i>Tabla 23. Tipología de programas anti-bullying.....</i>	<i>138</i>
<i>Tabla 24. Fundamentos de los programas antibullying efectivos.....</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 25. Soluciones adolescentes para evitar el bullying en los centros educativos.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 26. Principales soluciones para evitar el bullying en los centros educativos.....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 27. Análisis de frecuencias de descargas y visualizaciones en Youtube de las 10 canciones de hip-hop contra el bullying.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 28. Teoría de la agresión en cadena de Nach.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 29. Valores del “defender” (defensor).....</i>	<i>170</i>

ANEXOS

Todos los documentos del apartado “OTRAS APORTACIONES CIENTÍFICAS” (p. 191) así como las salidas del ATLAS.ti y las transcripciones de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad se incluyen en un CD adjunto para facilitar su consulta.

La violencia escolar entre iguales ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos 30 años desde el campo de la Psicología Social y la Psicología de la Educación. Sin embargo, el gran avance logrado en el terreno científico no siempre se ve correspondido con lo observado en los centros educativos. A pesar de los enormes esfuerzos encaminados a prevenir este tipo de violencia adolescente y el gran número de programas y protocolos desarrollados para intervenir en escuelas e institutos, en la actualidad el problema sigue estando presente como se deriva de los discursos del profesorado, de los padres y madres e incluso de los medios de la comunicación.

El primer paso importante es definir este tipo de violencia, distinguiéndola de la conducta agresiva, así como diferenciándola con respecto a otros tipos de violencias escolares en la que los protagonistas no son iguales adolescentes. Del mismo modo es importante profundizar en la distinción entre diferentes categorías de la propia violencia escolar entre iguales, siendo quizás la más mencionada y conocida el *bullying*.

De este modo, son importantes los esfuerzos encaminados a comprender mejor esta persistente realidad de los centros educativos, con el doble fin de, por un lado, incorporar nuevas variables a los modelos explicativos existentes y, por otro, a desarrollar herramientas preventivas que supongan un puente entre lo investigado y el contexto donde la violencia se produce. Esta es la motivación que impregna el presente trabajo.

En esta tesis se pretenden analizar las descripciones y teorías explicativas mantenidas por adolescentes, padres, madres y profesorado para dar sentido a la violencia escolar entre iguales, sus consecuencias y las posibilidades de prevención y de intervención. Usando para ello un diseño cualitativo, se han llevado a cabo entrevistas en profundidad y grupos de discusión con alumnado, profesorado, padres y madres analizándose la información mediante una estrategia de corte predominantemente inductivo.

Los resultados de esta investigación se presentan en 5 estudios, todos ellos publicados o aceptados para su publicación en el momento de la defensa de la tesis doctoral. El primero de ellos (Estudio M) es un estudio metodológico-práctico dirigido a compartir las experiencias de publicar artículos científicos donde se usa metodología

cualitativa en el campo de la Psicología Social, haciendo especial hincapié en las claves para redactar el artículo así como en la estructura y organización interna del mismo.

Los restantes estudios se centran en aspectos teóricos generados desde el análisis de la información obtenida (Estudios 1 y 2) y en otros relacionados con la prevención y la intervención de la violencia escolar entre iguales, haciendo especial hincapié en los casos de *bullying* (Estudios 3 y 4). Destacando brevemente algunos de los principales resultados de estos estudios podemos decir que los adolescentes reconocen seis tipos de víctimas agresivas con características bien diferenciadas (Estudio 1).

Se identifica un rol nuevo en cuanto a la legitimización social por parte de los adolescentes con importantes funciones como defensor (el mediador escolar). La normalización del consumo de la violencia entre iguales, las características distintivas de los colaboradores respecto al *bully*, la motivación lúdica de los animadores así como la mayor proporción de los mismos con respecto a estudios anteriores, son también algunos de los resultados más destacados del Estudio 2.

Alumnado, profesorado, padres y madres son capaces de generar propuestas de solución para evitar el *bullying* en los centros educativos, y las mismas pueden dividirse en seis áreas: agresores, víctimas, profesorado, padres, centro educativo y otras, acercándose a la estructura de los programas multidisciplinarios y primando las estrategias interactivas basadas en la comunicación y la expresión afectiva (Estudio 3).

En el Estudio 4 se ofrece una lista de canciones de hip-hop cuyo tema principal es el *bullying* para trabajar la prevención de este tipo de violencia escolar entre iguales. Una vez analizadas las letras de las canciones se sugiere que las mismas pueden favorecer la empatía con la víctima al poner de manifiesto sus procesos de pensamiento y sus sentimientos así como fomentar entre los testigos el rol de defensor, connotando positivamente los valores implicados en la asunción del mismo.

Palabras clave: violencia escolar entre iguales, *bullying*, metodología cualitativa, prevención.

RIASSUNTO

La violenza scolastica tra pari è stata oggetto di numerose ricerche negli ultimi 30 anni nell'ambito della Psicologia Sociale e della Psicologia dell'Educazione. Tuttavia, ai grandi progressi ottenuti nell'ambito scientifico non corrisponde ciò che si osserva nelle scuole. Nonostante gli enormi sforzi diretti alla prevenzione di questo tipo di violenza adolescente e il gran numero di programmi e protocolli messi a punto per intervenire nelle scuole, attualmente il problema continua ad essere presente come si deduce dai discorsi dei professori, dei genitori e addirittura dei mezzi di comunicazione.

Il primo passo importante è la definizione di questo tipo di violenza, distinguendola dalla condotta agresiva e differenziandola da altri tipi di violenza scolastica in cui i protagonisti non sono pari adolescenti. Allo stesso modo, è importante approfondire la distinzione tra differenti categorie di violenza scolastica tra pari, tra le quali forse la più menzionata e conosciuta è il bullismo.

Pertanto, sono importanti gli sforzi diretti a comprendere meglio questa persistente realtà dei centri educativi, con il doppio fine di incorporare nuove variabili ai modelli interpretativi da una parte, e mettere a punto strumenti preventivi che facciano da ponte tra la ricerca e il contesto dove la violenza si produce, dall'altra.

In questa tesi si vuole analizzare le descrizioni e le teorie interpretative utilizzate da adolescenti, genitori e professori per dare senso alla violenza scolastica tra pari, le sue conseguenze e le possibilità di prevenzione e interpretazione. Per fare questo è stato utilizzato un disegno di ricerca qualitativo, sono state condotte interviste in profondità e gruppi di discussione con alunni, professori e genitori e tutta l'informazione è stata analizzata mediante una strategia prevalentemente induttiva.

I risultati di questa ricerca si presentano in 5 studi, tutti pubblicati o accettati per la pubblicazione al momento della difesa della tesi di dottorato. Il primo di questi (Studio M) è uno studio metodologico-pratico finalizzato alla condivisione dell'esperienza di pubblicare articoli scientifici con una metodologia qualitativa nel campo della Psicologia Sociale, sottolineando soprattutto i punti chiave per redattare l'articolo, la struttura e la sua organizzazione interna.

Gli altri studi si focalizzano su punti teorici generati dall'analisi dell'informazione ottenuta (Studio 1 e 2) e in altri relazionati con la prevenzione e

l'intervento della violenza scolastica tra pari, sottolineando soprattutto i casi di bullismo (Studio 3 e 4). Per riassumere brevemente alcuni dei principali risultati di questi studi, possiamo dire che gli adolescenti riconoscono 6 tipi di vittime aggressive con caratteristiche ben diverse (Studio 1).

Si identifica un ruolo nuovo riferito alla legittimazione sociale da parte degli adolescenti con importanti funzioni come difensore (il mediatore scolastico). La normalizzazione del consumo della violenza tra pari, le caratteristiche distintive dei collaboratori rispetto al bullo, la motivazione ludica degli animatori così come la maggior proporzione di questi rispetto a studi precedenti, sono alcuni dei risultati che maggiormente spiccano nello Studio 2.

Alunni, professori e genitori sono capaci di generare proposte di soluzione per evitare il bullismo nelle scuole; queste possono essere divise in 6 aree: aggressori, vittime, professori, genitori, centro educativo e altre, avvicinandosi ai programmi multidisciplinari e dove occupano un posto privilegiato le strategie interattive basate sulla comunicazione e l'espressione affettiva (Studio 3).

Nello Studio 4 si offre una lista di canzoni hip-hop il cui tema principale è il bullismo per lavorare sulla prevenzione di questo tipo di violenza scolastica tra pari. Dopo aver analizzato le parole delle canzoni, si suggerisce che queste possano favorire l'empatia con la vittima mettendo in evidenza i suoi processi di pensiero e i suoi sentimenti, così come fomentare tra i testimoni il ruolo del difensore, connotando positivamente i valori implicati nell'assumere questo ruolo.

Key words: *violenza scolastica tra pari, bullismo, metodologia qualitativa, prevenzione.*

La presente tesis doctoral pretende acercarse al mundo de la violencia escolar entre iguales desde un enfoque cualitativo, ecológico y práctico, primando las visiones, descripciones y teorías que los adolescentes, los padres, las madres y el profesorado mantienen con respecto a este tipo de violencia escolar. Bronfenbrenner y Morris (2006) afirman desde una óptica ecológica que “las características científicamente relevantes de un ambiente para el desarrollo humano no incluyen sólo sus propiedades objetivas sino también el modo en que esas propiedades son experimentadas por las personas que viven en ese ambiente” (p.796). Las fuerzas subjetivas están relacionadas con la percepción del ambiente por parte de la persona y se caracterizan por estar cargadas emocionalmente y motivacionalmente, y ser capaces de influir en el tiempo futuro del desarrollo humano (Bronfenbrenner y Evans, 2000).

La perspectiva ecológica ofrece un marco conceptual para investigar los efectos combinados de los contextos sociales y sus influencias sobre el desarrollo de la conducta en niños y adolescentes. Desde este modelo, los sistemas que afectan directamente a los niños y adolescentes son la familia, la escuela, el grupo de iguales, las interacciones profesorado-estudiantes, las interacciones progenitores-hijos/as, las interacciones escuela-progenitores, el barrios y las expectativas culturales. Nosotros sostenemos que un marco socio-ecológico es particularmente útil para la comprensión de la violencia escolar, en general (Espelage y Swearer, 2004; Espelage y Swearer, 2010) y de la violencia escolar entre iguales, en particular.

Llevando este planteamiento teórico de partida al terreno de la investigación, aunque en numerosos estudios se usa un sólo tipo de evaluación (por ejemplo, autopercepción o evaluación por los iguales), se ha sugerido que obtener información de diferentes informantes pertenecientes a diferentes contextos es el enfoque más comprehensivo para estudiar *bullying* y victimización (Salmivalli y Peets, 2009), tanto desde enfoques cuantitativos como cualitativos. El propósito es el de minimizar el error de varianza y los posibles sesgos evidentes en los estudios hechos con un solo tipo de informante. Ladd y Kochenderfer-Ladd (2002) combinaron diversos informantes (autopercepción, iguales, padres y profesores) para estudiar la victimización obteniéndose la mejor predicción de ajuste relacional (soledad, rechazo y otros problemas sociales).

En términos de predicción del ajuste futuro, las aproximaciones multi-informantes arrojan mejores estimaciones que aquellas basadas en un solo informante (Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Swearer, Spelage, Vaillancourt y Hymel, 2010).

Ortega (2008) propone un modelo de análisis teórico para estudiar la violencia escolar entre iguales poniendo especial hincapié en la dinámica de relaciones interpersonales que acontecen en el aula y en el centro educativo. Esta autora propone prestar atención a los siguientes campos de observación que supondrían grandes vías de comprensión global del problema:

1. Descripción e interpretación ecológica de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar que se estudia y, muy especialmente, el microsistema de los iguales en el marco de los sistemas de relaciones interpersonales escolares.

2. Descripción y presentación del nivel de intimidación, acoso, exclusión social y maltrato entre escolares en el contexto del centro educativo. En esta descripción tiene una importancia capital la autopercepción de ser víctima o agresor de otro/s, tanto en términos de frecuencia como en términos de daño y gravedad moral de la ofensa.

3. Formas del fenómeno. Categorías claras y comprensibles para los agentes escolares, que permitan ser utilizadas para planificar la intervención paliativa. Esta dimensión será siempre básica y debe estar presente en los estudios, ya que fija los comportamientos y actitudes moralmente rechazables.

4. Lugares de riesgo. Este factor sigue siendo relevante, ya que añade un elemento importante al análisis de la ecología humana escolar. Aula, recreos y pasillos son escenarios importantes de la vida social de los escolares y, por tanto, ámbitos naturales de su bienestar o malestar.

5. Conciencia moral de los escolares y los docentes sobre el problema. Este factor es importante porque conecta, directamente, con el que se refiere al juicio moral que el problema debe despertar; un juicio de desaprobación y rechazo que, paradójicamente, puede no estar siempre presente entre los miembros de la comunidad escolar, y sobre todo entre los escolares.

6. Información, actitudes y actuación de los docentes y otros adultos. Recoger esta información tanto de los docentes como de los escolares nos permite valorar hasta qué punto hay predisposición real para tratar de prevenir o paliar estos comportamientos, y predecir, en alguna medida, el riesgo y la posible indefensión de las víctimas por falta de

ayuda externa. Añadimos además, que nos permitirá conocer las concepciones que manejan estos adultos en relación a los conceptos de agresividad y violencia en general, y de violencia escolar en particular.

La presente tesis doctoral se enmarca dentro de esta corriente socio-ecológica y persigue alcanzar una comprensión global del problema de la violencia escolar entre iguales basada en las visiones y teorías de adolescentes, padres, madres y profesorado, descubrir nuevas variables o nuevos modos de interpretar las que tradicionalmente se vienen usando para explicar este tipo de violencia, y por último, generar aportaciones prácticas de utilidad dirigidas a prevenir la violencia en los centros educativos.

PRIMERA PARTE/ *PRIMA PARTE*

**INTRODUCCIÓN TEÓRICA/
*INTRODUZIONE TEORICA***

Como todos los trabajos de este tipo, la presente tesis comienza contando una historia, en concreto, la historia detallada de lo que se ha dicho e investigado en referencia al objeto de estudio que nos ocupa: la violencia y la victimización escolar entre iguales. Para el que escribe estas líneas esta tarea narrativa ha supuesto un triple desafío: en primer lugar, proviniendo de un contexto formativo clínico la experiencia previa con este tipo de investigación era escasa y de corte más individual; en segundo lugar, el grupo de investigación del que empezaba a formar parte era experto en el tema, con numerosas tesis, artículos, capítulos de libros y libros que, desde una mirada ecosistémica, marcaban un bien definido camino epistemológico, práctico y teórico a seguir.

En tercer lugar, la variedad de conceptos que los diferentes autores usan para referirse al objeto de estudio y sus características a veces ha supuesto un verdadero reto para el doctorando, pero que a la vez ha permitido tomar decisiones acerca de cuál era su propia posición en este debate científico.

Estos tres retos han marcado el desarrollo de esta tesis, y muy en especial la organización de este apartado teórico. Tomando como referente la producción del grupo de investigación del doctorando (Grupo Lisis¹) y haciendo suyas las bases epistemológicas y los referentes teóricos primordiales que dan identidad y sentido al extenso e intenso trabajo desarrollado en estos últimos 15 años por el mencionado grupo, se ha elaborado una introducción teórica que se centra en la aclaración de la posición personal con respecto a la violencia y victimización escolar del autor de esta tesis más que en un intento de actualizar y sistematizar todo el vasto campo científico desarrollado en torno a este objeto de estudio. Este último aspecto ha sido desarrollado específicamente en cada uno de los estudios que componen este trabajo, como podrá comprobarse a continuación.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado teórico se persiguen tres objetivos principales:

- a) Distinguir los conceptos de agresividad y de violencia.

¹ El grupo Lisis trabaja en el ámbito de la *convivencia escolar*. Lo componen un equipo de psicólogos, docentes e investigadores sociales, que desarrollan su actividad profesional desde la Universidad de Valencia, la Universidad Miguel Hernández de Elche, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, la Universidad de Zaragoza, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la Universidad Autónoma de Nuevo León en México. Desde los años noventa trabajan con niños, adolescentes, familias y escuelas, con el propósito de mejorar la calidad de vida en los centros educativos, prevenir los problemas de victimización y rechazo escolar y fomentar la convivencia saludable y la integración social del alumnado. Puede consultarse toda la información en www.uv.es/lisis/

- b) Definir la violencia escolar entre iguales diferenciándola de otros tipos de violencia escolar.
- c) Definir el *bullying* como un tipo específico de violencia escolar entre iguales.

1. AGRESIVIDAD, AGRESIÓN Y VIOLENCIA²

Es muy importante aclarar la distinción entre agresividad, agresión y violencia puesto que con mucha facilidad estos términos se utilizan como sinónimos y quizás sean más importantes las características que los distinguen que sus puntos en común (Gallagher y Sheehan, 2008).

Para Ortega (2000) un cierto grado de agresividad está siempre presente en el repertorio conductual del ser humano; sin embargo, definir el fenómeno de la violencia no es fácil, por distintas razones. Una de ellas es el hecho de que debajo del fenómeno violento subyace el más específico, mejor definido y estudiado, aunque también controvertido, fenómeno de la agresividad. Ambas tienen en común la presencia de la agresión como manifestación conductual básica, aunque también este supuesto cabe ser considerado con detenimiento. Por ejemplo, un puño cerrado y alto dirigido a un atracador que intenta robarte en el cajero de un banco es diverso al mismo puño cerrado y alto dirigido a un padre por un hijo ante la negativa de no querer darle dinero para salir. En este sentido, la agresión como vehículo podrá ser contemplada como natural y justificada o, por el contrario, inadaptativa e injustificada y serán factores sociales, morales, culturales, etc. y no exclusivamente conductuales los que determinarán de qué tipo de agresión se trate.

1.1. Criterios tradicionales para definir un comportamiento como agresivo

Se comenzará definiendo y poniendo en tela de juicio los criterios más comúnmente utilizados para definir un comportamiento como agresivo. Son tres las principales características tomadas en consideración:

- a. El criterio de “**intencionalidad**”. Si ha habido intención entonces no cabe duda en definir el comportamiento como agresivo. Sin embargo, se presentan dos problemas

² Este primer apartado ha sido extraído de la obra: del Moral, G. (2013). *Violencia filio-parental*. Antequera: Editorial IC (pp. 1-5).

principales: por un lado, la restricción que supone el hecho de que la intencionalidad deba ser atribuida por un observador externo o auto-atribuida por el sujeto (por ejemplo, un chico pone intencionalmente la zancadilla a otro chico, dice que no ha sido queriendo y no hay ningún testigo para corroborarlo); y por otro lado, puede producirse un daño sin que exista una intención apreciable de hacerlo.

b. El concepto de "**hacer daño**". Hay agresiones que son intencionadas pero no acaban en una lesión de la persona agredida, o incluso que son infligidas y justificadas por la persona en pro de un supuesto beneficio para la víctima, como sería el caso de la "polémica" agresión educativa, en la que por ejemplo, un progenitor reprende a un niño con una torta, conducta claramente agresiva, pero que sin embargo viene justificada por las repercusiones positivas en términos de aprendizaje conductual del menor.

De hecho algunos autores se basan en este criterio de "hacer daño" para distinguir entre agresión y violencia. Archer (2000) usa el término "agresión" para actos violentos que no llegan a producir daño físico y el término "violencia" para aquellos que sí lo producen, centrándose en los resultados de la conducta y obviando el contexto y la intención. Sin embargo y siguiendo este planteamiento, no sería violencia el insulto, la difusión de rumores, el control de las llamadas y correos electrónicos porque ninguna de estas conductas causan un daño físico.

c. El establecimiento de una **relación de "dominio y poder"** es sin duda el único criterio válido compartido tanto en el reino animal como en el mundo social humano para definir la agresividad. Eibl-Eibesfeldt (1993) define como agresivos aquellos patrones de comportamiento por los que los seres humanos (o los animales) imponen sus intereses contra la resistencia de otros, es decir, tratan de ejercer un dominio. En estos casos la agresión se aplica instrumentalmente en contextos funcionales muy diversos: para lograr por la fuerza el acceso a determinados recursos, para poner fuera de combate a los rivales, etc. Los impedimentos que se oponen a una conducta orientada hacia una meta provocan agresiones cuyo fin es la eliminación de esos impedimentos.

1.2. Agresividad y violencia

El ser humano es un mamífero superior y como tal un ser cuya biología y neurofisiología lo dotan de ciertos patrones de conducta agresiva. Agresividad que está más o menos dirigida a la supervivencia del individuo, del grupo o de la especie y que se

presenta en una amplia gama de formatos. Algunos de estos patrones resultan claramente adaptativos, mientras otros son más que discutibles como pautas de mantenimiento de la vida del individuo o del grupo. La agresividad, como componente básico del equipo biológico del primate superior, es un patrón de comportamiento social que no puede ser ignorado.

Este patrón agresivo se ejercita, se modifica en los años de crianza y puede seguir caminos muy distintos según qué persona. Y es en este proceso en el cual tiene una gran responsabilidad la **educación**. Cuando la educación fracasa, la persona y el grupo exhiben formas rudas y agresivas de comportamiento social. Cuando la instrucción tiene éxito, el comportamiento rudo se oculta bajo formas más refinadas de agresividad indirecta (si no, piénsese en cuantas peleas “a golpes” se producirían en supermercados, colas del cine, campos de fútbol, etc.).

Efectivamente, en algunos individuos y grupos este proceso puede convertir la agresividad en una sofisticada habilidad social. Porque cuando el proceso educativo ha sido exitoso, el individuo y el grupo saben cómo manejar su agresividad como herramienta social; lo que no excluye la existencia de ciertos beneficios y de cierta crueldad, pero eso tiene ya una dimensión moral.

Así pues, es la dimensión moral la que marcará los límites entre una agresividad natural que hay que educar para que no dañe a las personas y una agresividad injustificada atravesada por un principio de perversión moral que está, o puede estar, presente en las relaciones interpersonales. Bandura (1991) llama a este proceso “desconexión moral” (desactivación total o parcial del sistema cognitivo regulador del comportamiento moral) y se ha relacionado positivamente con la conducta violenta en jóvenes y adultos, mediando en este proceso componentes emocionales concretos como la ausencia de culpa, la ausencia de empatía o la falta de arrepentimiento (Caprara, Barbanelli, Vicino y Bandura, 1996a). Se considerará a este fenómeno psicológico como “**violencia interpersonal**”.

Desde este punto de vista, es necesario no confundir ambas categorías del fenómeno agresivo; o dicho de otra manera, sería necesario no considerar la misma cosa la agresividad, como patrón básico de adaptación social, que la agresión injustificada, el acoso, la amenaza, la exclusión social y la violencia psicológica con intencionalidad de dominar, sojuzgar, atemorizar y maltratar a otro.

A continuación se presenta una tabla resumen que recoge de forma visual y concisa las principales diferencias entre los conceptos analizados hasta ahora (ver Tabla 1).

AGRESIVIDAD	AGRESIÓN	VIOLENCIA
1. Patrón de conducta biológico, adaptativo. 2. Ayuda a la supervivencia del individuo y la especie (pauta de aprendizaje para evitar riesgos y peligros). 3. Compartido: animales y humanos. 4. Patrón de conducta social susceptible de socialización.	1. Vehículo usado para manifestar la agresividad o la violencia. 2. Puede ser justificada (natural) o injustificada (violenta). 3. Criterios para valorar: intencionalidad, hacer daño y dominio. 4. Tipos de agresión natural: predatoria (interespecífica), afectiva (intraespecífica) y ataque social (por ejemplo, el juego de peleas en niños).	1. No se da en animales 2. Robar, violar, humillar, torturar, vejar, amenazar, ... 3. Capacidad de disfrutar de la violencia como hecho sólo humano. 4. Vertiente moral. Es exclusiva de los humanos. 5. Formas de agresión en el que el valor adaptativo se ha perdido.

Tabla 15. Definición de agresividad, agresión y violencia. Fuente: elaboración propia.

En el presente trabajo nos centraremos en el estudio y definición de la violencia o agresividad injustificada, ya que consideramos que el término “agresión” no siempre implica violencia como, por ejemplo, un tono de voz irritante, o un apretón de manos fuerte, y por supuesto, no siempre implica intencionalidad, como el llanto de un bebé que irrita a los padres, o el olor desagradable de una persona, o el empujón de un pasajero a otro al frenar bruscamente el autobús. Es un error común pensar en la violencia sólo como una variación cuantitativa de la agresión, o que fenómenos como la violencia, el sadismo o la crueldad provienen todos de una misma base agresiva (Mizen y Morris, 2007). Del mismo modo, no lo consideraremos un comportamiento agresivo en exclusiva, o al menos no lo estudiaremos como tal sin tomar en consideración la vertiente social, educacional y moral que la violencia conlleva, y que hace evolucionar el repertorio conductual agresivo hacia el terreno de la sumisión interpersonal, del dominio injustificado y del desequilibrio de poder mal entendido. Estos fenómenos son los que hacen que el estudio de la violencia pueda enriquecerse desde un abordaje psicosocial.

1.3. Tipos y funciones de conducta violenta

De entre las muchas clasificaciones existentes sobre los tipos y funciones de conducta violenta, nos decantamos por la propuesta de Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, (2003) y Little, Henrich, Jones y Hawley, (2003) por considerarla suficientemente completa y de gran utilidad pero a la vez sencilla para clasificar los comportamientos violentos y muy especialmente los que se producen en el contexto educativo. Según estos autores podríamos distinguir dos tipos básicos de violencia y observar dos funciones diferenciadas:

1. **Tipos de violencia.** Se puede clasificar la violencia como directa o manifiesta *versus* indirecta o relacional. La violencia directa o manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...). La violencia indirecta o relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.).
2. **Formas de violencia.** Otra interesante clasificación y de mucha utilidad en el campo de la violencia adolescente es la aportada por Cottrell (2001). Esta autora distingue 4 formas de conductas violentas: físicas, psicológicas/emocionales, verbales y financieras, a las que nosotros añadimos 2 más: la sexual y la negligencia/abandono. En la Tabla 2 se recogen las principales características de cada una de ellas.

FORMAS DE VIOLENCIA	
- Física:	la que se dirige contra el cuerpo de otra persona produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física.
- Verbal:	la que utiliza el insulto, los gritos, el tono de voz elevado o la negación a hablar.
- Emocional o psicológica:	La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación o aislamiento.
- Económica o financiera:	robar dinero o pertenencias, vender sin permiso posesiones de otros, destruir posesiones o pertenencias, incurrir en deudas que deberán pagar otras personas.
- Sexual.	Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la persona de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.
- Abandono/negligencia:	una falla intencional de los padres o tutores en satisfacer las necesidades básicas del niño en cuanto a alimento, abrigo o en actuar debidamente para salvaguardar la salud, seguridad, educación y bienestar del menor.

Tabla 16. Formas de conducta violenta. Fuente: elaboración propia.

3. **Funciones de la violencia.** Se puede clasificar la violencia como reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental. La violencia reactiva hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol, y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. La violencia proactiva hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

2. UN TIPO PARTICULAR DE CONDUCTA VIOLENTA: LA VIOLENCIA ESCOLAR

Podemos considerar la violencia escolar como cualquier tipo de comportamiento violento que se da en el centro educativo, entre los que se encuentran aquéllos dirigidos a hacer daño al alumnado, al profesorado, a objetos o material escolar y que puede ser

puntual y ocasional o persistente y sistemática (Serrano e Iborra, 2005). En el centro escolar se observan diferentes tipos de agresiones como: actos vandálicos (rotura de pupitres, puertas, pintadas en las paredes del centro), agresiones físicas y verbales (pegar a compañeros, insultar al profesor), problemas de disciplina en clase (desobediencia al reglamento del centro), maltrato emocional (chantaje) y abuso sexual (tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento), aunque esta última conducta es menos frecuente que las anteriores (Iglesias, 2000; Moreno, 1998; Rodríguez, 2004; Trianes, 2000). En la Tabla 3 hemos recogido los principales tipos de violencia escolar que, a nuestro entender, pueden potencialmente observarse en un Centro educativo:

TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR
1. Violencia escolar entre iguales (alumnado)
2. Violencia de un alumno a un profesor
3. Violencia de un profesor a un alumno
4. Violencia de un padre a un profesor
5. Violencia de un profesor a un padre
6. Violencia de un padre a un alumno
7. Violencia de un alumno a un padre
8. Violencia de un profesor a un profesor
9. Violencia de un padre a un padre
10. Violencia contra materiales e instalaciones por parte de alumno, profesor o padre

Tabla 17. Tipos de violencia potencialmente observables en un Centro educativo. Fuente: elaboración propia.

Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes; sin embargo, en la actualidad vienen observándose un cambio de tendencia de esta problemática hacia patrones de conducta más graves relacionados con la violencia física y verbal hacia profesorado y compañeros, y en los que la conducta de los adultos (profesores y padres) encaminadas a la resolución de conflictos en el Centro educativo juegan un papel decisivo, adquiriendo a veces formas violentas, modeladoras del comportamiento infantil y adolescente

La violencia escolar, más allá de las consecuencias inmediatas de estos actos, perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y dificulta las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza

y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias-, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Además, tanto la violencia como el rechazo escolar constituyen indicadores del ajuste del adolescente en la escuela, o en otros términos, de la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y a las características del sistema escolar en el periodo adolescente. El ajuste escolar hace referencia al grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente (Ladd, Kochenderfer y Coleman 1997; Ladd y Troop-Gordon, 2003; Perry y Weinstein, 1998). El ajuste escolar incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela, la participación en actividades escolares (Ladd y Burgess 2001), así como la relación profesor-alumno y la aceptación del adolescente por sus iguales (Pianta y Steinberg, 1992).

2.1. Hacia un mapa ecológico de la violencia escolar: relaciones con otros tipos de violencia intra y extraescolares

A pesar de que la presente tesis se ha centrado en la violencia y victimización escolar entre iguales en edad adolescente, entendida como una forma de conducta violenta, intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares (Cerezo, 1999), en el desarrollo de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad llevados a cabo en esta investigación han emergido otras formas de violencia, invocadas quizás por la propia invitación a hablar de la violencia como modo de relacionarse con los demás, en general, y de resolver conflictos interpersonales, en particular y, sobre todo, en un intento de explicar la génesis de la conducta escolar entre iguales. Debido a que uno de los problemas principales que presenta la intervención con los distintos tipos de la violencia son sus propias definiciones, presentaremos a continuación algunos ejemplos de expresión de la violencia que para adolescentes, padres, madres y profesorado tienen rasgos distintivos, para posteriormente recoger las expresiones usadas por los tres grupos en referencia a la forma de expresión de la violencia escolar entre iguales en edad adolescente. De este modo podemos comenzar delimitando el concepto tal y como es percibido dentro de su contexto de expresión (el

Centro educativo) y en comparación con otros tipos de la violencia conceptualizados como diferentes (ver Tabla 4).

Antes de comenzar rescatamos las palabras de uno de los profesores participantes en la investigación, referentes a la dificultad de definición del concepto de violencia y a las repercusiones que se deben asumir si se adquiere el compromiso de definirlo.

Profesor: [...] El programa éste de alumnado ayudante yo tengo una experiencia de montarlo en otro centro y la persona que lo hizo dijo pues prepararos, ¿por qué? Pues porque uno ve el centro pero cuando empieza con la red de apoyo y de ayuda y empieza a bajar el umbral de lo que se considera violencia empiezas a ver un montón de cosas que antes no veías,... ¿no existían? Pues yo creo que existían igual, que no eres tan consciente pues creo que ser menos consciente..., pero claro el umbral lo bajas y dices claro y esto y aquello,...

TIPOS DE VIOLENCIA IDENTIFICADOS	
VIOLENCIA ENTRE IGUALES*	Agresor 1: Yo me peleo aunque un tío me diga tonto. Hombre si me dicen tonto le digo sus muertos (risas). ----- Agresor 1: pues que ahora les pego más a los niños (risas).[...]son más tontos [...] han venido nuevos y se creen más chulos
VIOLENCIA ALUMNO-PROFESOR*	Alumno 3: [...] yo conozco también a uno de mi clase le ha dicho que le va traer a su primo que es gitano para pegarle al maestro. ----- Madre 1: hay veces que me dice mi hija, mamá, yo vi a una profesora que la pobre salió al pasillo y estaba así, llorando, mamá, llorando, mamá que penita me dio. Y además las edades que tienen. ----- Profesor 1: porque aquí hay una situación que para nenes de quince años esto es una cárcel ya para muchos, una cárcel, lo viven así y la violencia contra el sistema pues la tienen que expresar contra el que tienen al lado, o contra el profesor o contra quien pillan cerca
VIOLENCIA PROFESOR-ALUMNO*	Alumno 2: un profe de aquí dijo delante de todos “subnormal” a uno [...]a otros “retrasados mentales”, a otro “idiota”, una niña porque estaba de pie, le dio en toda la frente. ----- Profesor 3: [...]Entonces hay profesores que a ti te pueden hacer ser la mejor del mundo coger una autoestima y valer un montón, que te pude coger un profesor y dejarte a la altura de una baldosa y machacarte y hundirte la vida, eso puede pasarte tanto en casa como en el centro[...].
VIOLENCIA PADRE-PROFESOR*	Padre 2: [...] y se me viene a la mente un padre que fue y le pegó al profesor, o sea, con lo cual, hace muchos años ya, había padres que le pegaban a los profesores o profesores que pegaban a los niños [...]. ----- Madre 1: yo lo que no veo correcto es que un niño, cualquier niño, un niño que tiene una discusión con un profesor y que venga el padre sin preguntar palabra y se ensañe con el profesor en este centro y en este barrio cuando eso no lo veo normal.

VIOLENCIA PADRE-PADRE/ FAMILIA-FAMILIA*	Testigo 1: un día, claro tenía casi todo (no se entiende) de la clase, y dijo la tutora y el resto de los profesores que no podía coger los ordenadores de la clase, ya encima que estaban rotos los iba a romper más, y dijo que no cogiera los ordenadores, e iba a coger los ordenadores y yo fui y le dije que no le dije que lo había dicho la tutora y llega y como mi madre la conoce a la suya y llega y él dice su madre a la mía, escucha como mi hija le diga otra vez algo te voy a coger a ti y te voy a matar y se lio a decirle cosas a mi madre y yo lo único que le dije era eso y se lo dije a la madre. ----- Agresor 1: no una cosa es que si yo le pego a una niño y el padre me viene, pues la verdad yo también me pego con el padre, no? Pero si eso, llamo a mi padre para que le pegue mi padre.
VIOLENCIA CONTRA MATERIALES, OBJETOS, ETC.*	Padre 1: A mí lo que no me pueden decir es que una señora, que es una coneja, que tiene al marido en prisión que es una persona que no ha hecho un bien en la vida pero es que la escuela que le está dejando, porque es que cada vez que va a prisión y se encuentra con él en el bis a bis viene con un bombo, hablando claro. Pero es que resulta que se juntan ahí con una caterva de 4,6 o siete y están sin escolarizar, los de asuntos sociales lo saben, pasan de ellos, rompiendo farolas [...]. ----- Profesora 5: [...] El otro día estaba yo aquí con un niño que había participado en el vandalismo en Navidad y yo le estaba diciendo, mira, eso que has hecho es una cosa que está mal, pero eso no significa que tú seas un bárbaro, yo te estoy tratando muy bien porque tú te mereces mejorar y cambiar, pero que yo sé que tú eso lo has hecho [...].
VIOLENCIA EN PAREJAS ADOLESCENTES	Entrevistador 2: ajam. Y por ejemplo las peleas entre los novios eso se ve aparte, ¿sabéis lo que os digo? ¿Eso no lo consideráis vosotros peleas o si son peleas? Agresora 3: son peleas pero verbales. Víctima 1: eso es normal, entre los novios. Entrevistador 2: pero ¿se pegan alguna vez o...? ¿La habéis visto alguna vez aquí en el Instituto? (niegan) Entre los novios no se pegan, simplemente se pelean verbalmente. Víctima 1: hablando y todo.
VIOLENCIA FILIO- PARENTAL	Entrevistador: ¡ah! Ah que cuando llega, por ejemplo alguien que en el colegio siempre se meten con él o le pegan, cuando llega a su casa puede respirar... Alumno 4: o lo pagas con tu padre, o con tu madre porque sabes que con ellos no te van a hacer lo que te hacen otras personas.
VIOLENCIA DE GÉNERO	Madre 1: [...] porque lo ven en su casa porque se maltratan en su casa. Ese niño maltratado (la madre 2 asiente). Yo no hay quien me quite eso sí en su casa hay maltrato, y eso que ha dicho ella, no hay cariño [...]. ----- Madre 5: la verdad es que son cobardes y como son cobardes solamente demuestran su prepotencia con su pareja a la que pueden...el principio muy bien y luego como haya,...si son personas que se han visto siempre y luego ven que no son realmente nada, han llegado a una edad y a lo mejor tienen sus parejas que laboralmente les va bien y demás y son personas que se sienten frustradas porque no han conseguido nada lo único que tenían era su chulería pero que la chulería ha llegado un momento que ven que no la pueden usar, porque claro ahora llegamos a un trabajo y ahora no pueden demostrar,...no pueden machacar, porque a lo mejor él es el eslabón más bajo de la cadena y entonces a quién suelen machacar esas personas, a su pareja, a las parejas.
VIOLENCIA FAMILIA DE ORIGEN	Alumno 2: yo conozco a uno de mi clase la que han expulsado al menos siete veces...no los conozco pero el mismo va diciendo que su madre le ha tirado un cuchillo que su madre le pegó con una zapatilla, y luego lo de su casa lo descarga con nosotros.
VIOLENCIA EN MASS- MEDIA	Madre 1: dibujos animados, venga a pelearse y la película, la guerra y ahora te pincho y que si ahora te hago y es lo que tu dijiste antes, ellos son esponjas. ----- Profesor 4: La forma con la que nosotros afrontamos la primera fase del conflicto es la discusión verbal. ¿Qué ejemplo están dando los medios de comunicación de cómo se discute? A voces, y con insultos, cortándose la palabra. Yo ya soy muy viejo y tengo memoria histórica, aquellos programas de debate que había antes como La Clave,

	donde la gente respetaba turnos de palabra, donde educadamente se “perdona pero no estoy de acuerdo contigo”, en vez de “pero tú eres tonto cómo te atreves”. Y eso es lo que están viendo nuestros niños a diario.
VIOLENCIA VIRTUAL	Madre 1: yo n o sé si es la tele, o son las maquinitas, yo que sé lo que les transmitimos,...violencia, violencia, si ven las películas venga violencia, si ven os dibujitos venga violencia, y ahora los juegos de las maquinitas, venga violencia, si es que lo que les estamos enseñando es un mundo de violencia.
VIOLENCIA EN LA SOCIEDAD	Profesor 3: a mí más me preocupa el ambiente agresivo y de violencia que hay en la sociedad y que se transmite a través de los medios de comunicación porque en realidad los chicos están reflejando un poco lo que están viviendo y viven en un ambiente agresivo, no porque muchas veces haya agresividad en su familia ni en, sino es por el ambiente en el que viven entonces se juntan con otros y se reproducen muchas veces ese ambiente. [...] pero claro este fenómeno no sólo está aquí, es el fenómeno de que sale fuera, y la policía para a un chico que está en la moto, y se enfrenta el chico a la policía, quiero decir, no es que se enfrente sólo con el profesor es que se enfrenta con la policía se enfrenta con quien sea por eso lo más primordial lo más importante es que se han perdido los límites y que el ambiente social el ambiente que hay es primordialmente agresivo

Tabla 18. Tipos de violencia identificados (*= tipos violencia escolar). Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, a pesar de que tan sólo los tipos de violencia marcados con el asterisco podrían ser catalogados como tipos de violencia escolar (entre iguales, alumno-profesor, profesor-alumno, padre-profesor, padre-padre y contra materiales y objetos), todo el resto de tipos de violencia descritos la tabla están relacionadas de algún modo, según la muestra participante en la investigación, con la violencia escolar entre iguales en edad adolescente. De este modo, existirían tres tipos de violencia en el macrocontexto que estarían influyendo en la violencia escolar entre iguales, en concreto, al violencia en la sociedad, la violencia virtual (videojuegos principalmente) y la violencia en los *mass-media*. Por otro lado existirían otros dos tipos de violencia que estarían jugando un importante papel pero esta vez desde el microcontexto familiar: la violencia de género y la violencia intrafamiliar (en la familia de origen, dirigida principalmente a los hijos). Por último, otros dos tipos de violencia parecen encontrarse estrechamente relacionadas con la violencia escolar entre iguales pero, a diferencia de los tipos apenas mencionados, los adolescentes no serían espectadores o víctimas de los mismos, sino que en ellos también pueden ser agresores. Nos referimos a la violencia filio-parental y a la violencia en parejas adolescentes. Como puede observarse, los padres, madres, profesorado y adolescentes identifican dos grandes grupos de influencias violentas potencialmente relacionados con la violencia escolar entre iguales: por un lado, unos factores violentos distales y macrosociales y, por otro, un conjunto de factores violentos proximales y familiares (ver Figura 1).

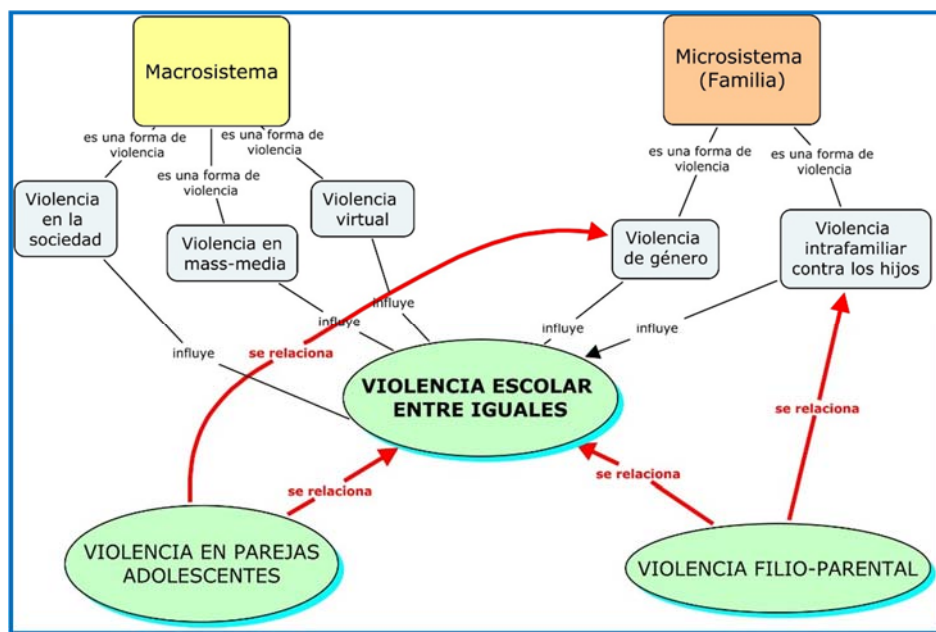


Figura 2. Mapa ecológico de las relaciones de la violencia escolar con otros tipos de violencias.
Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se identifican algunos modos en que, para los grupos de adolescentes, padres, madres y profesorado participantes en esta tesis, se define y describe la violencia escolar entre iguales en edad adolescente. Como puede observarse el polimorfismo y la equifinalidad serían dos de las características de este tipo de violencia, perpetrada y sufrida por adolescentes. Del mismo modo, esta multitud de caras y de formas de presentarse hacen que la propia definición de lo que es o lo que no es violencia sea necesaria y aún más lo sea la necesidad de compartir y acordar esa visión entre todas las personas participantes del contexto escolar.

TÉRMINOS USADOS PARA REFERIRSE A LA VIOLENCIA	
ADOLESCENTES	Canear; arañazos; le pega un puñetazo que le deja sin cara; lo mato; paliza; lo tiré al suelo; coger de los pelos; dar un empujón; le meto una chincheta por el ojo y se lo exploto; arrancó un mechón de pelos; matándote; coger un palo; agresión; achuchar; retorciendo el brazo; agresivo; agresividad; amenaza; atacar; empujar; fastidiar; meter las manos; hacer daño; hacer daño verbalmente; insultar; inventar un rumor; marginar; meter cizañas; mirada que da miedo; pagarla con los demás; primero van los golpes y no hablan; provocación; quitar objetos de otras personas; zumbarle; etc.
PROFESORADO	Apedrear; abrir la cabeza; tirarse de los pelos; enfrentarse con la policía; llegar a las manos; machacar; acosar; mirar para otro lado; callarse; gritar; descargar la frustración; preacoso; iban a la pelea con uñas de acero para hacer más daño; etc.
PADRES Y MADRES	Acosar; la cara pintada con la palabra “puta”; coger el culo; hacer llorar; forcejeo; gamberrada; machismo; mirar una pelea sin hacer nada; ir a pegar al profesor; intentó arrancar un piercing; insultar; humillar; etc.

Tabla 19. Términos utilizados para definir la violencia escolar entre iguales en edad adolescente.
Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, el concepto de violencia escolar entre iguales encierra una cierta complejidad y dista mucho de ser un concepto unitario y claramente definido. En la Figura 2 puede observarse la clasificación propuesta por el autor de esta tesis y que le ha servido para organizar teóricamente su trabajo como investigador y como terapeuta.

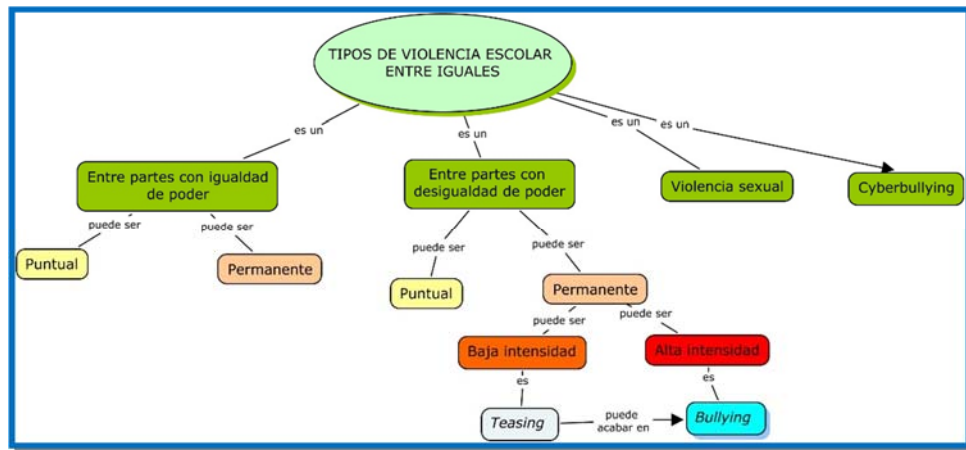


Figura 3. Tipos de violencia escolar entre iguales. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar habría que distinguir el equilibrio de poder entre las partes en conflicto: puede que exista igualdad o que, por el contrario, la desigualdad de poder sea la característica principal. En el primero de los casos es fácil encontrar un ejemplo: la pelea entre dos adolescentes de similares características que interaccionan violentamente en igualdad de condiciones. Esta violencia puede ser puntual (por ejemplo, tras un desencuentro jugando un partido de fútbol) o permanente (por ejemplo, cuando son dos adolescentes que se pelean a golpes y se insultan continuamente durante un curso escolar).

En el segundo caso, la desigualdad de poder entre las partes es la propiedad fundamental. En estos casos un niño o adolescente agrede injustificadamente a otro en una relación en la que es el primero el que concentra el poder, y puede ser una violencia puntual (por ejemplo, una colleja en el pasillo del centro educativo un día cualquiera) o permanente y continuada en el tiempo. En este último caso, encontraríamos dos posibilidades: por un lado, que se tratase de una violencia de baja intensidad pero continua (por ejemplo, bromas pesadas, motes, tomar el pelo, hacer pasar por tonto, etc.) en cuyo caso podríamos hablar de *teasing*, o que por el contrario, se tratase de una violencia de alta intensidad que incluyera agresiones injustificadas físicas, verbales, amenazas, etc. En este caso hablaríamos de *bullying*.

Hemos optado por considerar la violencia sexual entre iguales y el *cyberbullying* como dos tipos de violencia con características diferenciales suficientemente específicas

como para ser consideradas tipos particulares de violencia escolar entre iguales. Al no formar parte de los objetivos de esta tesis no nos detendremos en las mismas.

En los siguientes apartados nos centraremos en describir la naturaleza del tipo de violencia escolar entre iguales sin duda más estudiado y cuyas repercusiones para las víctimas revierten mayor gravedad: el *bullying*.

3. UN TIPO PARTICULAR DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES: EL *BULLYING*

El interés por el estudio de la violencia escolar tiene su inicio en el norte de Europa, en los años setenta, con las investigaciones y propuestas de prevención desarrolladas por los investigadores escandinavos Dan Olweus y Peter Heinemann.

Según Olweus (1983), se puede definir el *bullying* como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia 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. En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, y considera como acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona mediante el contacto físico. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible ejecutar acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede o negándose a cumplir los deseos de otra persona.

Muy similares son las definiciones aportadas desde el contexto científico español, de entre las que optamos por la de Mora-Merchán (2000) por considerarla muy completa y exhaustiva. Según este autor el *bullying* es:

la agresión no accidental de un chico o chica, o grupo de ellos, sobre un compañero o compañera de forma frecuente o muy frecuentemente. Estas agresiones puede tomar diferentes formas, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse

de alguien, etc.) y sociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No sería *bullying* las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde los alumnos de la misma fuerza o estatus participan (Mora-Merchán, 2000; p. 39).

En palabras de los niños y adolescentes, el *bullying* se relaciona con palabras como abuso, maltrato, meterse con, rechazo y egoísmo (Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2001).

En las definiciones anteriores subyacen algunos rasgos distintivos de este tipo específico de violencia escolar entre iguales, como la repetición en el tiempo de las agresiones (físicas o psicológicas), la situación de indefensión de la víctima y la intencionalidad del agresor. Uno de los puntos más importantes es el referente a la diferencia de poder entre el *bully* y su víctima. Esta característica convierte al *bullying* en algo notoriamente distinto de los conflictos, peleas y luchas entre dos individuos que son parecidos en términos de fuerza física o psicológica o en estatus social, sin tomar en cuenta la frecuencia y severidad de tales acciones (Salmivalli y Peets, 2009).

En la Tabla 6, se recogen las principales características del *bullying*, que han sido extraídas de distintas investigaciones (Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, 2005; Greene, 2000; Olweus, 1998) y en la Tabla 7, los 25 comportamientos de acoso escolar más frecuentes en Centros educativos españoles, según el Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007).

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING

1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
2. El agresor ataca o intimida mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
3. La agresión hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
4. El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
7. La víctima no provoca el comportamiento violento recibido.
8. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
9. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

Tabla 20. Principales características del bullying. Fuente: Moreno (2010).

25 COMPORTAMIENTOS QUE SUPONEN ACOSO ESCOLAR

1. Llamarle por mote
2. No hablarle
3. Reírse de él cuando se equivoca
4. Insultarle
5. Acusarle de cosas que no ha dicho o hecho
6. Contar mentiras acerca de él
7. Meterse con él por su forma de ser
8. Burlarse de su apariencia física
9. No dejarle jugar con el grupo
10. Hacer gestos de burla o desprecio hacia él
11. Chillarle o gritarle
12. Criticarlo por todo lo que hace
13. Imitarlo para burlarse
14. Odiarlo sin razón
15. Cambiar el significado de lo que dice
16. Pegarle collejas, puñetazos, patadas
17. No dejarle hablar
18. Esconderle las cosas
19. Ponerle en ridículo ante los demás
20. Tenerle manía
21. Meterse con él para hacerle llorar
22. Decir a otros que no estén con él o que no le hablen
23. Meterse con él por su forma de hablar
24. Meterse con él por ser diferente
25. Robar sus cosas

Tabla 21. 25 comportamientos que suponen acoso escolar. Fuente: Adaptado de Oñate y Piñuel (2007).

Otro factor importante en el análisis de la violencia escolar entre iguales y el *bullying* entre estudiantes es su vertiente social y el papel que desempeña el alumnado implicado. En diversas investigaciones (Ortega y Monks, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996; Sutton y Smith, 1999) se ha constatado la presencia de varios roles: *agresor*, el adolescente que inicia el enfrentamiento e interviene como actor principal en el maltrato contra un compañero; *víctima*, alumno objeto de

maltrato; *defensor*, compañero que trata de dar apoyo y protección a la víctima directamente o informando a algún adulto; *colaborador del agresor*, cómplice del agresor que interviene en el abuso contra la víctima, aunque sin llevar la iniciativa; *animador*, refuerza la conducta violenta sobre la víctima aprobando y animando las diferentes agresiones; y *neutral*, alumno que ignora la situación o se mantiene en una actitud pasiva sin intervenir directamente.

La sucesión continua de este tipo de violencia produce en la víctima efectos negativos tales como la disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso sintomatología depresiva, dificultando su integración en el contexto escolar y el desarrollo normal del aprendizaje (Olweus, 1998). En este sentido, es importante hacer referencia al tipo de violencia escolar, caracterizada por un elevado número de conductas que implican agresión relacional, destacando las conductas de exclusión social, rechazo social o difusión de rumores. Este tipo de violencia relacional es más sutil y complicada de detectar para los adultos, pero puede incidir de forma tan negativa como la agresión física en las víctimas que la padecen y perpetuarse en cierta medida hasta la vida adulta (Crick y Grotpeter, 1996; Van der Meulen et al., 2003). Además, los adultos tienden a considerar la violencia relacional como más aceptable (Dellasega y Nixon, 2003; Underwood, Galen y Paquette, 2001), lo que dificulta aún más la detección temprana e intervención con este tipo de violencia escolar entre iguales.

3.1. Prevalencia del *bullying*

A partir de los datos obtenidos en 40 países desarrollados participantes en el Health Behavior in School-Age Children Survey (HBSC; Craig y cols., 2009) promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), se puede afirmar que la prevalencia de *bullying* oscila entre 8.6% y 45.2% en el caso de los chicos y entre 4.8% y 35.8% en el caso de las chicas, hallando que un 26% de la muestra se vio implicada en alguna situación de *bullying*. Las cifras de victimización fueron mayores para las chicas en 29 de los 40 países participantes en la investigación. Estos datos pueden verse incrementados en países con menor nivel de desarrollo, por ejemplo, Romera, del Rey y Ortega (2011) observan una prevalencia de *bullying* del 50% (6% agresores, 25,3% víctimas y 18,7% agresores victimizados) con población nicaragüense.

Los resultados de los estudios sobre la edad de mayor prevalencia de este tipo de comportamiento son contradictorios. Algunos investigadores apuntan que las conductas de violencia escolar y *bullying* son más habituales en la Educación Primaria (6-11 años) que en la Secundaria (12-16 años) (Olweus, 1998; Borg, 1999), mientras que otros sostienen que persiste durante toda la Educación Obligatoria, siendo más frecuente en la Educación Secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks., 1999), destacando en ésta el Segundo Ciclo (entre 14 y 16 años) como el más conflictivo (Cerezo, 1999; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000).

Específicamente, en España distintos autores apuntan que las agresiones se producen con mayor frecuencia en los últimos años de Educación Primaria y en los primeros de Secundaria (Defensor del Pueblo, 2007), siendo más comunes las agresiones directas o físicas en Preescolar y Primaria (Ortega y Monks, 2005; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla, Miras, 2007), y las agresiones indirectas, como la exclusión social y la agresión verbal indirecta, en Educación Secundaria (Defensor del Pueblo, 2007; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Cangas et al., 2007). Por último, distintos autores coinciden en afirmar que la implicación en conductas de violencia escolar disminuye, generalmente, una vez los estudiantes son mayores de 16 años (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998).

3.2. Modalidades de *bullying*

En el estudio nacional llevado a cabo por el Defensor del Pueblo en el periodo 1999 a 2006, con una muestra de 3000 adolescentes de Secundaria se expone que entre el 27 y el 32% de los alumnos que se declaran como víctimas sufren abusos por agresión verbal, seguido de la exclusión social y las agresiones contra propiedades (en este caso, esconderlas). Se observa una menor incidencia de las conductas de robo y de amenazas para intimidar, así como de agresiones físicas directas (pegar) y de destrozos de material escolar. El maltrato sexual, el chantaje (obligar a otro a hacer cosas que no desea) y las amenazas con armas se dan en un porcentaje inferior al 1%, concluyéndose que se da una relación inversa entre la gravedad de las agresiones y su nivel de incidencia. Aunque debe de precisarse que determinadas conductas que aparentemente pueden parecer menos graves, como la exclusión social o el rechazo social, pueden producir en la víctima secuelas a largo plazo.

En este trabajo del Defensor del Pueblo (2007), también se observa que los chicos están más involucrados que las chicas en las conductas de violencia escolar. Si comparamos este estudio con el anterior del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000), se puede apreciar una disminución estadísticamente significativa en ciertos tipos de violencia como “insultar”, “poner mote ofensivos”, “amenazar para meter miedo”, “esconder cosas de otros” y “acosar sexualmente”. Sin embargo, otras conductas violentas, como la agresión verbal indirecta o “maledicencia”, la exclusión social activa o “no dejar participar”, las formas de agresión física tanto directa (pegar) como indirecta (los robos y destrozos de propiedades) y las formas más graves de “amenazas” mantienen su incidencia en niveles similares a los del año 2000.

En el Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007), elaborado con una muestra total de 24.990 niños y niñas de Primaria, Secundaria y Bachillerato de Centros educativos españoles, se resaltan ocho modalidades de acoso y violencia escolar (AVE) y se ordenan en porcentajes (ver Tabla 8).

MODALIDADES DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR	%
Bloqueo	29,30%
Hostigamiento	20,90%
Manipulación	19,90%
Coacciones	17,40%
Exclusión	16%
Intimidación	14,20%
Agresiones	13,00%
Amenazas	9,10%

Tabla 22. Modalidades de AVE y porcentajes.

Fuente: Oñate y Piñuel (2007)

El “bloqueo” serían todas aquellas conductas encaminadas a aislar socialmente y marginar a la víctima, impidiendo que juegue, que hable o que jueguen con ella y le hablen. Así mismo, sería “bloqueo” hacer que la víctima llore en público. El “hostigamiento” está definido por aquellas acciones dirigidas a acosar psicológicamente a la víctima a través del desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los motes, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio y la imitación burlesca. La “manipulación social” implicaría todas aquellas conductas violentas relacionales indirectas que persiguen presentar una imagen negativa y distorsionada de la víctima. La “coacción” agruparía aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad. La “exclusión social” consistiría en segregar socialmente a la víctima eliminando cualquier posibilidad de construcción de una red

social de apoyo. La “intimidación” comprendería aquellas conductas encaminadas a inducir el miedo en la víctima, desgastándola psicológicamente. Las “agresiones” harían referencia a las conductas violentas físicas directas. Y por último, las “amenazas” serían referidas a acciones verbales directas contra la integridad física de la víctima.

Los resultados de este informe son coincidentes en gran medida con los del Defensor del Pueblo (2007), observándose que las formas verbales y relaciones de violencia, directas e indirectas, serían las que se situarían en primer lugar entre las modalidades de violencia escolar entre iguales.

3.3. Dónde se Produce el *bullying*

El *bullying* ocurre en todos los lugares de la escuela, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por adultos. Por ejemplo, para las modalidades de agresión física, el agresor o *bully* siempre intentará buscar aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro (MacNeil, 2002). En estos lugares la presencia de adultos es menor, y de hecho, éste es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991).

Por otro lado, el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos y motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares) (Rodríguez, 2004). No obstante, también en el patio de recreo parecen ser frecuentes la agresión verbal y exclusión social, junto con la violencia física. Así, los lugares preferentes por excelencia para el *bullying* son, por este orden: el patio (50%) y el aula (35.7%) (Ortega y Mora- Merchán, 2000).

3.4. Consecuencias del *bullying* en las víctimas

Tanto la victimización como el rechazo social en la escuela suponen importantes amenazas para el bienestar psicológico de chicos y adolescentes, puesto que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes para el individuo (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993). De

hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Andreou, 2000; Boivin, Poulin y Vitaro, 1994; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Kaltiala-Heno, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rigby, 2000; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003; Sharp, Thompson y Arora, 2000; Storch y Masia-Warner, 2004; Woodward y Fergusson, 1999) que las víctimas de *bullying* y de rechazo escolar presentan:

1. Una imagen general más negativa de sí mismas.
2. Desórdenes de atención y aprendizaje.
3. Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
4. Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
5. Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.
6. Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
7. Síntomas depresivos y ansiedad.
8. Quejas psicósomáticas como dolores de cabeza y problemas de insomnio.

Tabla 23. Consecuencias del bullying en las víctimas. Fuente: Moreno (2010).

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización o rechazo social en la escuela presentan más síntomas psicósomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Hecht, Inderbitzen, y Bukowski, 1998; Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001; William, Chambers, Logan y Robinson, 1996). Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de ellos deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental (Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1997). En este sentido, por ejemplo, en el estudio de Guterman y colaboradores (2002) se observó que las víctimas de *bullying* presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, Washington D.C.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 126(5), 65.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development: Theory, research and applications* (Vol. 1, pp. 71-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boivin, M., Poulin, F. y Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6(3), 483-48.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41(2), 137-153.
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: Wiley.
- Cangas, A. J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Vicino, S. y Bandura, A. (1996). La misura del disimpegno morale. *Rassegna di Psicologia*, 113, 93-105.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. The Family Violence Prevention Unit, Health Canada.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P. y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224.

- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367-380.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Del Moral, G. (2013). *Violencia filio-parental*. Antequera: Editorial IC.
- Dellasega, C. y Nixon, C. (2003). *Girl wars: 12 strategies that will end female bullying*. New York: Fireside.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano: manual de etología humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. New York: Routledge.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S.M. Swearer y D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *Actas del X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives.... ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Gallagher, E. O. y Sheehan, R. (2008). *Children's violence to parents: A critical literature review*. Australia: Monash University.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp.72-101). Springfield: Charles C. Thomas.

- Guterman, N. B., Hahm, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of adolescent Health*, 30(5), 336-345.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. y Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hecht, D. B., Inderbitzen, H. M. y Bukowski, A. L. (1998). The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 153-160.
- Iglesias, L. (2000). *Cero en conducta*. El Correo de la UNESCO. Enero, pp. 14-16.
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 671-674.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274- 307). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child development*, 72(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B.J. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B. J. y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Ladd, G. W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E. y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the

- character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23(3), 287-303.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S. y Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- MacNeil, G. (2002). School bullying: An overview. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts, y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of violence* (pp. 247–261). New York: John Wiley & Sons.
- Mizen, R. y Morris, M. (2007). *On aggression and violence: an analytic perspective*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Mora Merchán, J. A. (2013). *El fenómeno Bullying en las Escuelas de Sevilla*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Moreno, D. (2010). *Violencia, Factores de Ajuste Psicosocial y Clima Familiar y Escolar en la Adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Ed. Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención* (Vol. 6). Madrid: Ministerio de Educación.

- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre iguales. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 187-196.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Perry, K. E. y Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Pianta, R. C. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.
- Povedano, A., Estevez, E., Martinez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y victimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 479, 491.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., 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 Behaviour*, 22(1), 1-15.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.

- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sharp, S., Thompson, D. y Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning About Relationships* (pp. 184–212). London: Sage Publications.
- Storch, E. A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351-362.
- Suárez, C., del Moral, G. y González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.
- Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25(2), 87-111.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Underwood, M.K., Galen, B.R. y Paquette, J.A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248–266.
- van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313(7048), 17-19.
- Woodward, L. J. y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 87-104.

SEGUNDA PARTE/ *SECONDA PARTE*

**MARCO METODOLÓGICO/
*APPROCCIO METODOLOGICO***

PROPÓSITO GENERAL

El presente trabajo de investigación es el fruto de diversos factores que se conjugaron en el tiempo entre los años 2009 y 2010, y que quizás sirvieron para actualizar ciertos intereses que el autor de esta obra ya tenía desde hacía tiempo. Tras haber terminado mi licenciatura en Psicología en la Universidad de Sevilla en el año 2003 inicié mi formación en Terapia Sistémica con el profesor D. Miguel Garrido. El último año de la carrera empecé a colaborar con él en tareas relacionadas con la investigación en procesos de eficacia terapéuticos con adictos a opiáceos para posteriormente iniciar mis estudios de doctorado. La tesina giró en torno a las características familiares de jóvenes jugadores patológicos, aprovechando el contexto en el que trabajaba en ese momento y respondiendo a la necesidad que apreciaba de implicar a la familia en los casos de ludopatía de adolescentes y jóvenes adultos.

Mi interés por la investigación fue aumentando a medida que empecé a trabajar con adolescentes tanto en el contexto terapéutico como en programas de desarrollo socio-afectivo y de formación de mediadores y alumnado ayudante. Fue entonces cuando empecé a acercarme al mundo de la violencia en la etapa adolescente. Este interés me llevó a conocer a D. Manuel Cenizo, psicólogo, director de teatro y amigo, y junto con otros compañeros pusimos en marcha una obra de teatro dirigida a sensibilizar y prevenir la violencia de género. Este fue un auténtico viaje interior de crecimiento y comprensión de la violencia desde sus “entrañas”. Llevamos la obra a centros educativos, a cárceles de hombres y mujeres, a centros médicos, a teatros y otros tantos contextos reflexivos en los que poder ahondar durante una hora en las resonancias que para todas las personas tiene la violencia. Y, por supuesto, intentamos sistematizar la experiencia para que fuera de utilidad, en especial, para los adolescentes. A partir de ahí empezamos una serie de estudios cualitativos encaminados a profundizar en el mundo de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes. Nuestra meta, la prevención; nuestra guía, la utilidad.

Y fruto del Destino y de la buena voluntad de dos hombres que admiro y estimo recabé en la Universidad Pablo de Olavide. La generosidad infinita de D. Miguel Garrido y la calidez humana de D. Gonzalo Musitu me permitieron dedicarme a tiempo casi-completo a investigar. Mi formación y mi modo de entender el comportamiento humano provenían de la corriente sistémico-constructivista de corte clínico-social (de hecho la

formación en terapia la hemos llevado a cabo en el marco de los Servicios Sociales en su totalidad) y el escenario que me acogía me invitaba a situarme en el marco de la Psicología Social. Cuando empecé a profundizar en lo que hacía ese desconocido para mí Grupo Lisis, me di cuenta de que las palabras clave de sus artículos eran los temas que siempre me habían movido en el plano práctico y teórico: la familia, la adolescencia, la violencia, la prevención, etc. ¡Uff! No debía partir de cero, no tendría que investigar sobre algún extraño proceso social del que jamás había tenido conocimiento.

Este relato un tanto novelesco, y por supuesto, totalmente autobiográfico es necesario para explicar por qué esta tesis es la que es y no es otra distinta. Cuando el profesor D. Gonzalo Musitu, tras darme unos meses para que leyera casi todo lo habido y por haber sobre *bullying* me convocó para decidir el tema de tesis todos estos factores se conjugaron para que mi tesis y yo comenzáramos a querernos desde el primer momento.

La tesis sería enteramente cualitativa y daría voz a los adolescentes, a los padres y madres y al profesorado para poder conocer mejor cuáles eran sus teorías y concepciones acerca de la violencia escolar entre iguales. Yo anotaba todo el torrente de ideas y sugerencias que brotaban de la boca del profesor Musitu y a la misma vez iba intentando que las mías propias no se escaparan. Quizás mi estilo personal más romántico y caballeresco me llevó a definir el propósito general de mi tesis como dar voz a los protagonistas del escenario en el que la violencia escolar entre iguales se produce. Escuchar qué piensan adolescentes, padres, madres y profesorado, conocer sus ideas para solucionar el problema, generar nuevas ideas desde sus discursos para que nosotros los investigadores digamos “¡ah! ¡Pues eso nunca se me habría ocurrido!” y, por supuesto, generar desde este acercamiento al escenario escolar productos útiles para prevenir este tipo de violencia.

Ese propósito se acercaba muchísimo a mi idea de investigador social: el de ser un personaje más valioso para los padres, madres, profesorado y alumnado que para los propios colegas investigadores. El de hacer ciencia útil y comprometida socialmente, aunque por supuesto respetando algunas normas del juego (¡si no sería casi imposible presentar una tesis por compendio de artículos!).

OBJETIVO GENERAL

Una vez presentado el contexto previo al planteamiento de la tesis y su propósito, podemos afirmar que el objetivo general de este trabajo es analizar las descripciones y teorías explicativas mantenidas por adolescentes, padres, madres y profesorado para dar sentido a la violencia escolar entre iguales, sus consecuencias y las posibilidades de prevención y de intervención.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcanzar el objetivo general presentado anteriormente, planteamos una serie de objetivos específicos que a su vez han permitido organizar la información y elaborar 5 estudios en los que dichos objetivos han encontrado un nivel mayor de especificidad:

- I. Explorar posibles variables explicativas provenientes de las descripciones y teorías que sobre la violencia escolar entre iguales mantienen adolescentes, profesorado, padres y madres que no hayan sido tenidas en cuenta en la tradición investigadora sobre este tipo de violencia adolescente en el campo de la Psicología Social.
- II. Generar recursos preventivos de utilidad encaminadas a la reducción y eliminación de la violencia escolar entre iguales en los centros educativos.
- III. Compartir con la comunidad científica algunas experiencias relacionadas con la publicación de trabajos de corte cualitativo en Psicología Social.

A continuación se presentarán los objetivos específicos de cada uno de los estudios que componen esta tesis.

A. Estudio M

A.1. Sistematizar algunos de los planteamientos que distintos autores de referencia en el campo de la investigación cualitativa han realizado a lo largo de las últimas décadas y de los que se pueden deducir recomendaciones útiles para facilitar la escritura de artículos científicos de investigaciones que utilizan metodología cualitativa en el campo de la Psicología Social.

B. Estudio 1

B.1. Explorar la posible existencia de distintos tipos de víctimas agresivas, atendiendo a los testimonios del alumnado de Educación Secundaria.

C. Estudio 2

C.1. Conocer los distintos roles sociales implicados en la violencia escolar entre iguales tal y como son percibidos y experimentados por los adolescentes y las motivaciones que llevan a los protagonistas a desempeñar ese rol.

C.2. Explorar nuevos roles positivos relacionados con la violencia escolar entre iguales.

D. Estudio 3

D.1. Conocer las soluciones propuestas por adolescentes, profesores y padres para evitar el *bullying* en la escuela.

D.2. Sistematizar las soluciones propuestas para configurar un programa de prevención basado en la comunidad.

E. Estudio 4

E.1. Conocer la visión sobre el *bullying* que proporcionan las canciones de hip-hop en español sistematizando sus aportaciones de cara a un mejor aprovechamiento de las mismas como recurso educativo.

E.2. Crear una lista de canciones de hip-hop en español que traten el tema del *bullying* con el fin de poder utilizarlas como herramientas preventivas en el trabajo con niños y adolescentes.

OBIETTIVO GENERALE

Dopo aver presentato le premesse che portano a pianificare la tesi e il suo proposito, possiamo affermare che l'obiettivo generale di questo lavoro è l'analisi delle descrizioni e delle teorie interpretative di adolescenti, genitori e professori per dar un senso alla violenza scolastica tra pari, le sue conseguenze e le possibilità di prevenzione e di intervento.

OBIETTIVI SPECIFICI

Per raggiungere l'obiettivo generale presentato precedentemente, proponiamo una serie di obiettivi specifici che a loro volta hanno permesso di organizzare l'informazione e elaborare 5 studi nei quali i suddetti obiettivi hanno trovato un maggior livello di specificità:

- IV. Esplorare possibili variabili interpretative derivanti dalle descrizioni e dalle teorie che adolescenti, professori e genitori hanno sulla violenza scolastica tra pari che non siano state tenute in considerazione dalla tradizione di ricerca su questo tipo di violenza adolescente nel campo della Psicologia Sociale.*
- V. Generare risorse di prevenzione utili dirette alla riduzione e all'eliminazione della violenza scolastica tra pari nelle scuole.*
- VI. Condividere con la comunità scientifica alcune esperienze collegate alla pubblicazione di lavori qualitativi in Psicologia Sociale.*

Di seguito si presenteranno gli obiettivi specifici di ogni studio che compone questa tesi.

A. Studio M

A.1. Sistematizzare alcune delle proposte che diversi autori di riferimento nel campo della ricerca qualitativa hanno realizzato negli ultimi decenni e dai quali si possono dedurre raccomandazioni utili per facilitare la scrittura di articoli scientifici di ricerche che utilizzano una metodologia qualitativa nel campo della Psicologia Sociale.

B. Studio 1

B.1. Esplorare la possibile esistenza di diversi tipi di vittime aggressive, facendo riferimento alle testimonianze degli alunni dei Licei.

C. Studio 2

C.1. Conoscere i vari ruoli sociali implicati nella violenza scolastica tra pari così come sono percepiti e sperimentati dagli adolescenti e le motivazioni che portano i protagonisti a svolgere il proprio ruolo.

C.2. Esplorare i nuovi ruoli positivi collegati alla violenza scolastica tra pari.

D. Studio 3

D.1. Conoscere le soluzioni proposte da adolescenti, professori e genitori per evitare il bullismo a scuola.

D.2. Sistematizzare le soluzioni proposte per mettere a punto un programma di prevenzione basato sulla comunità.

E. Studio 4

E.1. Conoscere la visione sul bullismo che propongono le canzoni hip-hop in lingua spagnola sistematizzando i loro contributi con il fine di utilizzarli come risorsa educativa.

E.2. Creare una lista di canzoni hip-hop in lingua spagnola che trattino il tema del bullismo con il fine di poterle utilizzare come strumento preventivo nel lavoro con bambini e adolescenti.

ASPECTOS METODOLÓGICOS BÁSICOS

El presente apartado se divide en dos partes: por un lado se presentarán las principales características de la muestra total que ha participado en la tesis así como algunas consideraciones acerca de las técnicas de recogida de datos utilizadas. Por otro lado se presentará el primer estudio de esta tesis de corte metodológico y de orientación práctica (Estudio M), titulado Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología (Suárez, del Moral y González, 2013). De este modo se ha pretendido que la tesis pudiera maximizar su utilidad para los investigadores e investigadoras interesados en el estudio de la violencia en la etapa adolescente desde un perspectiva cualitativa, aportando algunas ideas y experiencias que han supuesto elementos fundamentales en el proceso de elaboración de esta tesis y han mejorado el trabajo como investigador del autor de este trabajo.

Los aspectos relacionados con el diseño y la estrategia de análisis de datos serán tratados detenidamente en cada uno de los Estudios que componen esta tesis. Una mayor profundización en aspectos relacionados con los métodos cualitativos, criterios de validez y fiabilidad, pasos básicos para utilizar ATLAS.ti y diseños mixtos de investigación puede consultarse en el apartado de Anexos.

Muestra

La muestra total de la presente tesis está compuesta por 102 niños y adolescentes escolarizados en siete centros educativos de Andalucía Occidental, 24 padres y madres y 22 profesores y profesoras. El 44.8% de los niños y adolescentes son chicos y el 55.2% son chicas, el 83.3% son madres y el 16.7% son padres y el 68.2% son profesoras y el 31.8% son profesores, tal y como se puede observar en la siguiente tabla.

		Frecuencia	Porcentaje
Muestra	Chicos	46	44.8%
	Chicas	56	55.2%
	Total	102	100%
	Padres	4	16.7%
	Madres	20	83.3%
	Total	24	100%
	Profesores	7	31.8%
	Profesoras	15	68.2%
	Total	22	100%
Total		148	

Tabla 10. Distribución de la Muestra por Sexos. Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta una tabla con la distribución de los niños y adolescentes por curso académico. Ha participado alumnado de 5º y 6º de Primaria y de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.

		Frecuencia	Porcentaje
Curso	5 PRIMARIA	9	8.8%
	6 PRIMARIA	5	4.9%
	1 ESO	10	9.8%
	2 ESO	28	27.4%
	3 ESO	26	25.5%
	4 ESO	24	23.6%
	Total	102	100%

Tabla 11. Distribución de la Muestra de Niños y Adolescentes por Curso. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los padres y madres, todos tienen al menos un menor escolarizado en Secundaria. En cuanto al profesorado, 11 participantes imparten docencia en Educación Primaria y 7 en Educación Secundaria.

Las edades de los niños y adolescentes participantes oscilan entre los 10 y los 17 años, la de los padres y madres entre los 33 y los 47 años y la del profesorado entre los 23 y los 59 años.

Estrategias de obtención de información

Para la obtención de los datos que han permitido la elaboración de esta tesis se ha

optado por el uso de dos tipos de técnicas narrativo-conversacionales de recogida de información: la entrevista en profundidad y el grupo de discusión (para profundizar teóricamente en ambas técnicas consultar Anexos). Se utilizó un guión-base de preguntas abiertas a partir del cual poder explorar las teorías sobre la violencia escolar entre iguales de los adolescentes, los padres, las madres y el profesorado (ver Tabla 12).

BASE DE PREGUNTAS

1. ¿Creéis que están aumentando los comportamientos de violencia e intimidación en los colegios?
2. ¿Por qué creéis que ocurre?
3. ¿Qué características puede tener un chico o una chica que siempre está pegando, amenazando, rompiendo cosas,...? ¿Hay diferencias entre los chicos y las chicas? ¿Da igual que seas de otro país?
4. ¿Qué características puede tener una chico al que siempre están pegando, o metiéndose con él, o marginándolo? ¿Da igual que seas chico o chica?
5. ¿Qué relación pensáis que puede haber entre ser violento en la escuela y otras formas de violencia que conozcáis?
6. ¿Cómo creéis que se ven a sí mismos los chicos que son objeto de burlas, a los que les pegan o los ridiculizan en la escuela?
7. ¿Cómo pensáis que se ven a sí mismos los chicos que siempre están pegando, burlándose de otros?
8. ¿Qué reputación creéis que tienen en su grupo de compañeros los chicos a los que les pegan siempre y que son objeto de burlas?
9. ¿Qué reputación creéis que tienen en su grupo de compañeros los chicos que pegan y se burlan de otros?
10. ¿Quiénes son los amigos de un chico al que siempre están pegando y burlándose de él? ¿Con quién creéis que se junta el chico que pega a otros?
11. ¿Y dentro del aula? ¿Cómo creéis que son las relaciones con el resto de los compañeros? ¿Y con el profesor?
12. ¿Cómo pensáis que se integran en la comunidad los chicos que sufren humillaciones y les pegan? ¿Dónde creéis que pueden buscar apoyo?
13. ¿Quién puede echarle una mano a un chico al que siempre le pegan y humillan en la escuela?
14. ¿Qué otros problemas puede encontrarse un chico al que le pegan en la escuela en su barrio? ¿Y un chico que siempre pega a otros?
15. ¿Cómo creéis que será de mayor un chico que ha sufrido de pequeño las humillaciones y le pegaban en la escuela? ¿Y cómo será de mayor un chico que siempre pegaba y humillaba en la escuela?
16. Si vosotros fuerais el direct@r del colegio, ¿qué haríais para terminar con estos problemas y mejorar la convivencia en la escuela?
17. ¿Cambiaríais algo de la organización del centro?
18. ¿Qué creéis que podrían hacer los profesores para mejorar la convivencia en la clase y en el colegio en general?
19. ¿Qué pueden hacer los padres y madres?

Tabla 242. Base de preguntas de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Fuente: elaboración propia.

En las tablas siguientes puede observarse detalladamente la distribución de grupos de discusión y entrevistas en profundidad por contexto de recogida de datos, así como la composición de cada uno de ellos.

CENTRO	ESTRATEGIAS RECOGIDA INF.	LOCALIZACIÓN	SITUACIÓN ZONA
Centro 1	-2 grupos de discusión adolescentes -2 grupos de discusión mixtos profesorado y padres -1 grupo de discusión madres	Córdoba	IES Público. Zona urbana de transformación social
Centro 2	-2 grupos de discusión profesores -3 grupos de discusión alumnos -2 entrevistas en profundidad con el director del Centro	Sevilla	CEIP Público. Zona urbana que se nutre de alumnado de zonas de transformación social
Centro 3	-8 entrevistas en profundidad adolescentes -2 grupos de discusión con adolescentes	Dos Hermanas (Sevilla)	IES Público. Zona periurbana residencial.
Centro 4	-2 grupos de discusión adolescentes -8 entrevistas en profundidad adolescentes	Sevilla	IES Concertado. Zona urbana
Centro 5	-2 grupos de discusión adolescentes -8 entrevistas en profundidad adolescentes	Los Palacios y Villafranca (Sevilla)	IES Concertado. Zona rural
Escuelas de padres 1	-1 grupo de discusión madres	Umbrete	Recurso organizado por el Ayto. Zona rural.
Escuelas de padres 2	-1 grupo de discusión madres	Alcalá de Guadaira	Recurso organizado por SSCC. Zona urbana.
Escuela de padres 3	-1 grupo de discusión padres y madres	La Algaba	Iniciativa promovida por padres y madres sensibilizados con la prevención de la violencia. Zona rural.

Nota: IES: Instituto de Enseñanza Secundaria; CEIP: Centro Enseñanza Infantil y Primaria; SSCC: Servicios Sociales Comunitarios.

Tabla 13. Distribución de grupos de discusión y entrevistas en profundidad por contexto de recogida de datos. Fuente: elaboración propia.

CONTEXTO RECOGIDA DATOS	CÓDIGO ESTRATEGIA RECOGIDA INF.	NÚMERO PARTICIPNT.	HOMBRES	MUJERES
Centro 1	GD7	8	2	6
	GD8	8	3	5
	GDmixtoprofpad1	7 (5prof + 2padr)	3	4
	GDmixtoprofpad2	6 (4prof + 2padr)	3	3
	GDpadres4	4	0	4
Centro 2	EPdirector 1	1	1	0
	GDprof1	7	2	5
	GDprof2	4	0	4
	GD9	4	3	1
	GD10	5	3	2
	GD11	5	3	2
Centro 3	EP 1-8	8	4	4
	GD1	8	4	4
	GD2	8	3	5
Centro 4	GD3	8	3	5
	GD4	8	4	4
	EP 9-16	8	4	4
Centro 5	GD5	8	4	4
	GD6	8	3	5
	EP 17-24	8		
Escuelas de padres 1	GDpadres1	6	0	6
Escuelas de padres 2	GDpadres2	5	0	5
Reunión de padres	GDpadres3	5	2	3

Nota: GD: grupo de discusión; EP: entrevista en profundidad; mixtoprofpad: mixto profesorado y padres; padres: padres.

Tabla 14. Número de participantes y distribución por sexo de grupos de discusión y entrevistas en profundidad por contexto de recogida de datos. Fuente: elaboración propia.

En total se han llevado a cabo 19 grupos de discusión y 25 entrevistas en profundidad. 11 grupos de discusión han sido llevados a cabo con niños y adolescentes,

4 grupos de discusión con padres y madres, 2 con profesorado y otros 2 mixtos con padres, madres y profesorado. 24 entrevistas en profundidad han sido realizadas con adolescentes y una con el director de uno de los centros educativos participantes en la investigación.

Además de estas estrategias “primarias” de obtención de datos también se ha llevado a cabo el análisis documental de material textual y sonoro (valga de ejemplo el estudio referente al análisis de canciones de hip-hop en español que se presentará más adelante). Como puede observarse en la figura siguiente son tres las estrategias utilizadas en esta tesis.

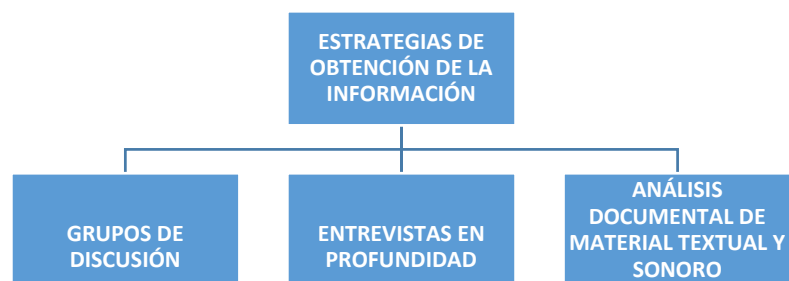


Figura 3. Tipos de estrategias de obtención de datos utilizadas. Fuente elaboración propia.

ESTUDIOS

La presente tesis está compuesta por 5 estudios de investigación, todos ellos publicados en forma de artículo científico. El Estudio M es de corte metodológico, los estudios 1 y 2 presentan hallazgos teóricos y el 3 y el 4 son de carácter marcadamente práctico-aplicado. En la siguiente tabla aparecen los estudios, su referencia bibliográfica, la indexación de las revistas donde han sido publicados así como el factor de impacto.

ESTUDIO	REFERENCIA	INDEXACIÓN	FACTOR DE IMPACTO
M	Suárez, C., del Moral, G. y González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. <i>Psychosocial Intervention</i> , 22(1), 71-79.	A+ ANECA; EBSCO; DICE&RESH; DOAJ; Google Academic; IBECS; IN-RECS; ISOC; Latindex; RedALyC; SCIELO.	IN-RECS (2011, Área Psicología)= 0.042
1	Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M.E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. <i>Infancia y aprendizaje</i> , 37(2)	JCR; Psycinfo; Scopus, ERIH, Latindex, ISOC, PIO.	JCR 2012= 0.603 IN-RECS (2011, Área Psicología)= 0.651
2	Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. <i>Revista de Psicología y Educación</i> , 7(2), 105-128.	IN-RECS; Worldcat; Compludoc; RESH; Latindex; ULRICH'S; MIAR.	IN-RECS (2011, Área Educación)= 0.147
3	Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. <i>Apuntes de Psicología</i> , 31(2), 203-213.	Compludoc; CINDOC; DICE; ISOC; RESH; DIALNET; IN-RECS; Latindex; Psycinfo; ULRICH'S.	IN-RECS (2011, Área Psicología)= 0.077
4	Del Moral, G., Suárez, C., Moreno, D. y Musitu, G. (2013). La música hip-hop como recurso preventivo del acoso escolar: análisis de 10 canciones de hip-hop en español sobre bullying. <i>Qualitative Research in Education</i> . Aceptado el 21 de Octubre de 2013 (será publicado en el número de Febrero de 2014).	Dialnet; DOAJ; Dulcinea; ERA; Google Academic; Latindex; MIAR.	

Tabla 255. Estudios, referencias, indexación y factor de impacto. Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los resúmenes y palabras clave en español de cada uno de los estudios, para posteriormente hacerlo en italiano.

Estudio M: Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología

Resumen: La explotación y difusión de los datos de las investigaciones cualitativas o mixtas en el área de psicología y otras disciplinas se ven frecuentemente limitadas por la dificultad de sistematizar la información obtenida en forma de documentos científicos. En este artículo se exponen algunos consejos y recomendaciones para poder organizar la información cualitativa y redactar con rigor un artículo científico. Se presentan los criterios relacionados con la calidad, las normas de publicación y la organización específica de los distintos contenidos con el objetivo de ofrecer un esquema que pueda servir de referencia a otros investigadores para publicar sus trabajos.

Palabras clave: Investigación cualitativa; Artículo científico; Método; Validez

Estudio 1: Tipos de víctimas agresivas en situaciones de *bullying* en Educación Secundaria

Resumen: la distinción entre víctimas pasivas o sumisas y agresivas o provocativas en los estudios sobre *bullying* ha sido una piedra angular de la investigación en las últimas décadas. Sin embargo, algunos aspectos siguen necesitando una mayor profundización como la diferenciación de subtipos de víctimas agresivas, la dinámica propia del proceso de victimización así como las percepciones que los participantes tienen de sus compañeros victimizados. El objetivo de esta investigación, de corte cualitativo, es distinguir tipos de víctimas agresivas atendiendo a los testimonios de alumnado de Educación Secundaria. Para ello se realizaron grupos de discusión y entrevistas en profundidad con 72 adolescentes de 2º, 3º y 4º de ESO y se analizó la información siguiendo los pasos propuestos por la *Grounded Theory*, una metodología sistemática que implica el descubrimiento de teoría a través del análisis de los datos. Los resultados permiten distinguir seis tipos de víctimas agresivas: por acumulación de estrés, provocativas, por contagio, pasivas deladoras, las víctimas de alto perfil académico protegidas por el profesorado, y por último, las víctimas agresivas por desplazamiento.

Palabras clave: *bullying*, víctima agresiva, victimización, metodología cualitativa.

Estudio 2: Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo

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

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

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

Estudio 3: El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres

Resumen: El primer programa a gran escala contra el bullying fue implementado a principios de los ochenta por parte de Olweus y desde entonces, muchas otras estrategias anti-bullying se han desarrollado, aunque no en todos los casos se han llevado a cabo evaluaciones rigurosas de su efectividad. Son los programas multidisciplinares o whole-school que afectan a toda la comunidad educativa los que ofrecen mejores resultados tanto en la reducción del bullying como de la victimización. Sin embargo, estos programas son contruidos para la comunidad y no por la comunidad. El objetivo de este estudio es conocer las soluciones propuestas por adolescentes, profesores y padres de 6 centros educativos andaluces para evitar el bullying en la escuela.

Utilizando un diseño cualitativo y siguiendo los pasos propuestos por la Grounded Theory, se han realizado 16 grupos de discusión y 24 entrevistas en profundidad con una muestra total de 88 adolescentes, 22 profesores y 24 padres.

Los tres grupos distribuyen sus propuestas de solución en seis áreas: agresores, víctimas, profesorado, padres, centro educativo y otras, acercándose a la estructura de los programas multidisciplinarios y primando las estrategias interactivas basadas en la comunicación y la expresión afectiva.

Palabras clave: bullying, prevención, intervención, investigación cualitativa.

Estudio 4: La música hip-hop como recurso preventivo del acoso escolar: análisis de 10 canciones de hip-hop en español sobre bullying

Resumen: los objetivos de este estudio son, en primer lugar, conocer la visión sobre el *bullying* que proporcionan las canciones de hip-hop en español sistematizando sus aportaciones de cara a un mejor aprovechamiento de las mismas como recurso educativo, y en segundo lugar, crear una lista de canciones de hip-hop en español que traten el tema del *bullying* con el fin de poder utilizarlas como herramientas preventivas en el trabajo con niños y adolescentes. Se propone un diseño mixto, analizando cualitativamente las letras de las canciones siguiendo los pasos de la Teoría General Inductiva y complementándolo con el análisis cuantitativo de las visualizaciones de los vídeos de dichas canciones en *Youtube*. Se concluye que las canciones de hip-hop en español seleccionadas favorecen los procesos empáticos con la víctima al poner de manifiesto sus procesos de pensamiento y sus sentimientos así como fomentan entre los testigos el rol de defensor, connotando positivamente los valores implicados en la asunción del mismo.

Palabras clave: bullying, hip-hop, música, prevención, investigación cualitativa.

Studio M: Consigli pratici per scrivere un articolo qualitativo pubblicabile in Psicologia

Riassunto: *l'utilizzo e la diffusione dei dati delle ricerche qualitative o miste nell'area della psicologia e di altre discipline risultano limitate a causa della difficoltà di sistematizzare l'informazione ottenuta in forma di documenti scientifici. In questo articolo si presentano alcuni consigli e raccomandazioni per poter organizzare l'informazione qualitativa e redigere con rigore un articolo scientifico. Si presentano i criteri relazionati con la qualità, le norme di pubblicazione e l'organizzazione specifica dei distinti contenuti con l'obiettivo di offrire uno schema che pueda servire come riferimento per altri ricercatori per pubblicare i propri lavori.*

Key words: *Ricerca Qualitativa; Articolo scientifico; Metodo; Validità.*

Studio 1: Tipi di vittime aggressive in situazioni di bullismo nelle scuole superiori.

Riassunto: *la distinzione tra vittime passive o sottomesse e aggressive o provocatorie negli studi sul bullismo è stata una pietra angolare della ricerca negli ultimi decenni. Pur tuttavia, alcuni aspetti hanno bisogno di un maggior approfondimento come la differenziazione dei sottotipi di vittima aggressiva, la dinamica del processo di vittimizzazione così come le percezioni che i partecipanti hanno dei compagni vittimizzati. L'obiettivo di questa ricerca, di tipo qualitativo, è distinguere i tipi di vittime aggressive facendo riferimento alle testimonianze degli alunni delle scuole superiori. A questo fine si realizzarono gruppi di discussione e colloqui in profondità con 72 adolescenti dei primi anni delle superiori e si analizzò l'informazione seguendo i passi della Grounded Theory, una metodologia sistematica che implica la scoperta di teoria attraverso l'analisi dei dati. I risultati permettono di distinguere sei tipi di vittime aggressive: per accumulazione di stress, provocatorie, per contagio, passive spione, le vittime di alto profilo accademico protette dai professori, e infine, le vittime aggressive per spostamento.*

Key words: *bullismo, vittima aggressiva, vittimizzazione, metodologia qualitativa.*

Studio 2: Ruoli dei pari e bullismo nella scuola: uno studio qualitativo

Riassunto: L'obiettivo che si propone in questo studio è descrivere i ruoli dei testimoni che circondano la vittima e l'aggressore negli episodi di violenza scolastica tra pari partendo dai discorsi degli adolescenti.

Utilizzando un disegno qualitativo e seguendo i passi proposti dalla Grounded Theory, sono stati realizzati 6 gruppi di discussione e 16 colloqui in profondità con un campione totale di 64 adolescenti dei primi anni delle superiori. Sono stati identificati 3 ruoli basilari di testimoni: collaboratore, animatore e neutrale che coincidono con le ricerche precedenti, e un ruolo nuovo riferito alla legittimizzazione sociale da parte degli adolescenti (il mediatore scolastico). La normalizzazione del consumo della violenza tra pari, le caratteristiche distintive dei collaboratori rispetto al bullo, la motivazione ludica degli animatori così come la maggior proporzione di questi rispetto a studi anteriori, sono alcuni dei risultati principali.

Key words: Bullismo, pari, testimoni, metodologia qualitativa.

Studio 3: Il bullismo nei centri educativi: proposte di intervento di adolescenti, professori e genitori

Riassunto: Il primo programma a grande scala contro il bullying fu applicato all'inizio degli anni ottanta da Olweus e da allora sono state sviluppate molte altre strategie anti-bullismo, anche se non in tutti i casi sono state portate a termine valutazioni rigorose della loro efficacia. Sono i programmi multidisciplinari o whole-school che coinvolgono tutta la comunità educativa quelli che offrono i risultati migliori sia nella riduzione del bullismo sia della vittimizzazione. Tuttavia, questi programmi sono costruiti per la comunità e non dalla comunità. L'obiettivo di questo studio è conoscere le soluzioni proposte dagli adolescenti, dai professori e dai genitori di 6 centri educativi dell'Andalusia per evitare il bullismo nella scuola.

Utilizzando un disegno qualitativo e seguendo i passi proposti dalla Grounded Theory, sono stati realizzati 16 gruppi di discussione e 24 colloqui in profondità con un campione totale di 88 adolescenti, 22 professori e 24 genitori.

I tre gruppi distribuiscono le loro proposte di soluzione in 6 aree: aggressori, vittime, professori, genitori, centro educativo e altre, avvicinandosi alla struttura dei programmi multidisciplinari e dando priorità alle strategie interattive basate nella comunicazione e l'espressione affettiva.

Key words: bullismo, prevenzione, intervento, ricerca qualitativa.

Studio 4: La musica hip-hop come risorsa di prevenzione della violenza scolastica: analisi di 10 canzoni hip-hop in spagnolo sul bullismo

Riassunto: gli obiettivi di questo studio sono, in primo luogo, conoscere la visione del bullismo secondo le canzoni hip-hop in spagnolo sistematizzando questi contributi con il fine di utilizzarli come risorsa educativa, e in secondo luogo, creare una lista di canzoni hip hop in spagnolo che trattano il tema del bullismo per poterle utilizzare come strumento di prevenzione nel lavoro con bambini e adolescenti. Si propone un disegno misto, analizzando qualitativamente i testi delle canzoni seguendo i passi del Inductive General Aproach e complementandolo con l'analisi qualitativo della visione dei video delle stesse canzoni in Youtube. Si sonclude che le canzoni hip-hop in spagnolo selezionate favoriscono i processi empatici con la vittima mettendo in evidenza i suoi processi di pensiero e i suoi sentimenti così come fomentano tra i testimoni il ruolo del difensore, connotando positivamente i valori coinvolti nell'assumere tal ruolo.

Key words: bullismo, hip-hop, musica, prevenzione, ricerca qualitativa.

Título: Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología.

Suárez, C., del Moral, G. y González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.

La investigación cualitativa se utiliza en estudios pilotos, para ilustrar los resultados de análisis estadísticos, en estudios mixtos cuantitativo-cualitativos, así como en proyectos de investigación exclusivamente cualitativos (Denzin y Lincoln, 1998). Sin embargo, a la hora de escribir artículos científicos, la falta de un criterio ampliamente compartido que ilustre cómo exponer de forma sistematizada la información genera, por una parte, una multiplicidad de formas de difundir los resultados derivados de la investigación cualitativa, y por otra, que los trabajos ofrezcan en ocasiones un aspecto disgregado y poco uniforme. Ello genera que, a menudo, los críticos con estas orientaciones las acusen de poseer un carácter esotérico, difuso o escasamente fundamentado. Estamos de acuerdo con Strauss y Corbin (1998) respecto de la importancia de la flexibilidad, la creatividad y la confianza en uno mismo, pero también lo estamos con la sistematización, la replicabilidad y la validez dentro de los márgenes definidos por las características de las metodologías cualitativas. De hecho, en el apartado correspondiente a la escritura de artículos para la publicación de su obra “Bases de la investigación cualitativa” de Strauss y Corbin (1998), se apuntan un conjunto de consejos generales sobre cómo enfocar la exposición de resultados, centrados en a quién va dirigido, a qué revista se va a presentar o a la elección y delimitación del tema para el artículo, pero se echa en falta una mayor sistematización en este proceso. Algo que, en cambio, no ocurre con el apartado de metodología, que sí es detallado paso a paso.

Probablemente, la frecuente demanda por parte de investigadores jóvenes que necesitan de un modelo de referencia, y la dificultad de encontrar documentos sistemáticos, concretos y pragmáticos, sea el motivo principal que nos ha llevado a plantearnos la realización de este trabajo. Ello es, especialmente importante, ya que, como afirman Stenius, Mäkelä, Miovisky y Gabrhelik (2008), a pesar de que hay un interés creciente en la investigación cualitativa, no todas las revistas científicas publican estudios de este tipo, debido, entre otras razones, a la escasez de referees que sean expertos en

metodologías cualitativas. Esta situación genera que muchos de los artículos sean evaluados bajo el prisma de la investigación cuantitativa, con el riesgo de que entren en estos procesos los prejuicios hacia los hallazgos cualitativos y sus estrategias metodológicas. Es por esto que los autores recomiendan ser especialmente cuidadosos y claros en la escritura de los artículos de corte cualitativo.

El objetivo de este trabajo es, en consecuencia, sistematizar algunos de los planteamientos que distintos autores de referencia en el campo de la investigación cualitativa, han realizado a lo largo de las últimas décadas y de los que se pueden deducir recomendaciones útiles para facilitar la escritura de artículos científicos que utilizan metodología cualitativa. No nos centraremos en este trabajo en una presentación exhaustiva de las distintas epistemologías cualitativas, ni en las metodologías, técnicas, etc. (para el lector interesado en estas materias animamos a consultar Denzin y Lincoln, 2005; Ruiz Olabuénaga, 2003; o Valles, 1997) sino en desarrollar los aspectos generales a tener en cuenta a la hora de escribir un artículo científico en el que se presenten los principales aspectos de cualquier investigación cualitativa.

Siguiendo esos criterios, en primer lugar presentaremos algunas recomendaciones generales, para en un segundo apartado ir desarrollando los aspectos relativos a los distintos epígrafes y subepígrafes que conformarían la estructura general de un artículo cualitativo.

CRITERIOS GENERALES DE VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y RETOS PARA SU DIFUSIÓN EN REVISTAS CIENTÍFICAS

Stenius, Mäkelä, Miovisky y Gabrhelik (2008) proponen tres criterios que deben cumplir los trabajos científicos derivados de una investigación cualitativa: 1) significatividad de los datos, contextualización social y cultural de los mismos; 2) suficiencia de los datos y alcance del análisis; 3) transparencia y replicabilidad del análisis.

En el primer caso, el autor debe ser capaz de argumentar por qué esos datos merecen ser tenidos en cuenta, para lo que es muy importante justificar las condiciones en las que se han obtenido, definir muy bien la muestra y clarificar las condiciones sociales y culturales que demarcan el contexto de nuestros hallazgos.

En cuanto a la suficiencia de los datos y el alcance del análisis, los autores se plantean cómo de grande debe ser la muestra investigada para poder garantizar que hemos alcanzado el punto de redundancia (Lincoln y Guba, 1985) o saturación (Strauss y Corbin, 1998), es decir, el punto a partir del cual los nuevos datos obtenidos resultan repetitivos y no aportan nueva información al ser analizados. Este problema no suele encontrarse en la investigación cuantitativa en la que las decisiones tomadas en relación con la muestra y las formas de calcular previamente el tamaño muestral para poder hacer los análisis con garantías, suelen estar regidas por criterios formales y principios estadísticos consistentes y ampliamente reconocidos.

En ese sentido, la ausencia explícita de fórmulas para calcular el tamaño muestral en las investigaciones cualitativas, conlleva el riesgo de dos posibles formas extremas de actuación: por un lado, obtener muestras pequeñas, accesibles y demasiado homogéneas como para que los datos nos permitan conocer la heterogeneidad y variación de distintas propiedades de un fenómeno estudiado y, por otro lado, conseguir muestras demasiado grandes que proporcionan una cantidad de datos difícil de manejar, o que enlazan hipótesis y nuevas preguntas que hacen que sea muy complicado seleccionar la información para poder presentarla finalmente en un artículo científico. Poner límites a nuestra investigación y definir puntos de saturación en temas concretos distinguiéndolos de nuevas vías a explorar, es fundamental para preparar el material obtenido y analizado de cara a la posterior escritura de artículos científicos.

Pero quizás el aspecto más relevante y útil para la elaboración de textos científicos sea la tercera característica: la transparencia y replicabilidad del análisis. La transparencia para Stenius, et al. (2008) significa que el lector dispone de la información suficiente para poder seguir el razonamiento y las decisiones tomadas en nuestra investigación. Como se ha visto en relación con la definición de la muestra, el menor grado de formalización y consistencia de las “reglas” relativas a la investigación cualitativa en el campo de las Ciencias Sociales y del Comportamiento obliga, en cada caso, a un mayor ejercicio de reflexividad y transparencia en la definición del diseño de la investigación. De este modo, las reglas de codificación, clasificación, categorización e interpretación deben ser presentadas nítidamente para que cualquier investigador pueda alcanzar las mismas conclusiones, o en su caso, ponerlas en tela de juicio. Los autores proponen tres formas de mejorar la transparencia y la repetibilidad de los análisis cualitativos: 1) enumerar e indicar todos los datos, unidades o categorías en los que se ha basado la interpretación, es

decir, identificar los elementos que nos han permitido describir o interpretar los datos del modo que lo hemos hecho (por ejemplo, escribiendo los fragmentos de transcripción donde hemos identificado una categoría); 2) explicitar los pasos del proceso de análisis e interpretación/descripción; 3) hacer visibles las reglas de decisión e interpretación, lo que permitirá comprender por qué hemos llegado a esos resultados y ayudará al investigador a sistematizar de algún modo la intuición, flexibilidad y creatividad utilizadas en el análisis. De hecho, Hammersley (1992) considera que uno de los criterios de calidad de un trabajo cualitativo es la cantidad de información sobre el proceso de investigación que se ofrece a los lectores a los que va dirigido.

Erlandson et al. (1993, en Valles, 1997) plantean, a su vez, tres criterios para evaluar la calidad de un trabajo cualitativo: la credibilidad, la transferibilidad y la dependibilidad. La credibilidad se relacionaría con la validez interna conseguida a través de distintos recursos técnicos que deberían quedar recogidos en el diseño del estudio (triangulación de datos, métodos e investigadores; triangulación con literatura científica preexistente; discusiones con colegas; consulta de documentación de diversos tipos para poder contextualizar los datos obtenidos; revisión de la información obtenida y los análisis realizados en distintas ocasiones y por distintas personas; uso de diario de campo o de investigación). La transferibilidad tendría que ver con la validez externa en estudios cuantitativos (y se lograría a través del muestreo cualitativo que presentaremos en una sección posterior de este trabajo) y, finalmente, la dependibilidad haría referencia a la transparencia y replicabilidad comentados anteriormente (Taylor y Bogdan, 1987).

Con la finalidad de concretar los principios generales hasta ahora expuestos, en consonancia con la finalidad práctica de este texto, se han sintetizado en la siguiente tabla los principales criterios utilizados por referees a la hora de evaluar un artículo de investigación cualitativa, así como los motivos fundamentales por los que son rechazados los trabajos recibidos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS	PRINCIPALES RAZONES POR LAS QUE LOS REDACTORES RECHAZAN DOCUMENTOS CUALITATIVOS
a) El artículo debe estar provisto de un resumen estructurado (como mínimo: antecedentes, objetivos, muestras, métodos, resultados).	1. El autor no ha relacionado el estudio con la literatura existente sobre el tema (nacional e internacional).
b) El muestreo debe ser descrito y justificado, incluyendo una explicación de los criterios utilizados.	2. La pregunta de investigación no está claramente formulada.
c) La base teórica- epistemológica de todo el estudio, o de la metodología empleada, debe describirse para demostrar que la muestra y recolección de datos fueron consistentes con los fundamentos teóricos del estudio.	3. La estructura del artículo no está clara o no responde a la estructura prevista de artículos en la revista.
d) El contexto (escenarios) en el que se realizó el estudio debe ser descrito. El autor debe describir las características del campo en el que se llevó a cabo el estudio, y que lo hacen diferente de los otros escenarios.	4. Teoría, métodos y análisis de datos no son consistentes.
e) Una descripción detallada del proceso de la investigación debe ser incluida, y de cómo los participantes del estudio respondieron durante ese proceso.	5. Los conceptos centrales no están claramente presentados o utilizados de manera consistente,
f) Describir detalladamente los métodos analíticos aplicados, cómo fueron utilizados, incluyendo las herramientas utilizadas para minimizar el sesgo y validar los resultados.	6. La metodología es pobre.
g) Describir la forma de procesamiento de datos (por ejemplo, los aspectos técnicos y procedimentales).	7. El tamaño de la base de datos no se defiende de manera convincente.
h) La descripción de los resultados y su interpretación son obviamente necesarias. Esto incluye una discusión de las limitaciones (validez contextual de los resultados), y un análisis de cómo el diseño del estudio refleja estas limitaciones.	8. El conjunto de datos no está lo suficientemente contextualizado o hay un claro sesgo en su selección.
	9. La recogida de datos es pobre y existe una falta de control de validez.
	10. El método y los análisis no se explican con suficiente claridad, lo que puede llevar a los referees y al editor a considerar el artículo como demasiado descriptivo y los análisis demasiado basados en la intuición.
	11. El autor hace conclusiones erróneas o generalizaciones infundadas,
	12. Se violan normas éticas o las cuestiones éticas no se mencionan o se discuten de manera inadecuada.
	13. El texto es demasiado largo.

Tabla 16. Criterios para evaluar artículos cualitativos. Fuente: Adaptado de Des Jarlais, D.C, Lyles, C., y Crepaz, N. (2004) y Drisko, J. (2005).

Como puede observarse en la Tabla anterior, un número importante de recomendaciones y criterios de evaluación hacen referencia a la redacción del apartado metodológico, exigiendo, a la vez, tanto profundidad como claridad expositiva en la elaboración de este apartado fundamental de los estudios cualitativos.

PROPUESTA DE ESTRUCTURA DE UN ARTÍCULO CUALITATIVO

Krueger (1991; en Valles, 1997) distingue entre informes orales, escritos y mixtos, y dentro de los escritos diferencia entre: escritos de “datos directos”, aquellos en los que se presentan brevemente los temas del estudio y a continuación se incluyen todos los

fragmentos significativos que han proporcionado las personas entrevistadas, sin elaboración descriptiva o interpretativa por parte del autor; escritos descriptivos, en los que se exponen los temas usando fragmentos de texto significativo para ejemplificar las descripciones que el autor plantea y, finalmente, escritos interpretativos, en este caso las citas literales y fragmentos de texto significativos se acompañan de las interpretaciones del autor, con lo que se añade a la descripción un intento de buscar relaciones en la información obtenida más allá de la mera descripción.

A continuación, presentaremos una propuesta de estructura general de escritura de un artículo científico cualitativo aplicable a los tres tipos de escritos sugeridos por Krueger (1991; en Valles, 1997). En ese sentido, en cuanto a los apartados principales que deberían aparecer en dicho artículo, sería recomendable, a nuestro entender, incluir los siguientes epígrafes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones e implicaciones para la práctica (dejando la organización de los subepígrafes a los intereses estratégicos del autor). Sin embargo, queremos recalcar que lo que planteamos debe ser entendido sobre todo como un intento clarificador y sistematizado de presentar los resultados obtenidos en una investigación cualitativa en publicaciones científicas, de manera análoga a como se hace con cualquier trabajo que responda a otra orientación metodológica. No debe ser visto, en cualquier caso, como un esquema rígido que pueda o deba seguirse en cualquier circunstancia. De hecho, el carácter definitivo de la estructura de nuestro artículo dependerá del diseño y la metodología utilizada, del tipo de datos obtenidos, de las normas de publicación de la revista o de nuestro estilo personal de organizar la información, con lo que el citado esquema debe ser entendido tan flexible y adaptable como el autor lo considere.

1. Introducción

En este apartado deben quedar reflejados al menos los siguientes elementos: los antecedentes teóricos y empíricos -cualitativos aunque también, en su caso, cuantitativos- sobre el tema investigado, la pregunta de investigación, la formulación de los objetivos, las principales variables o dimensiones del objeto y las hipótesis de nuestro estudio (si las hubiera). Asimismo, sobre todo en aquellas cuestiones que tengan trascendencia pública, puede resultar enriquecedor contextualizar la relevancia social del tema abordado.

En cuanto a la estrategia expositiva, Stenius, et. al. (2008) y Mayan (2001) aconsejan comenzar este apartado introductorio con el planteamiento del “propósito del

estudio” o “pregunta de investigación” para que sea fácilmente identificable. Una posibilidad sería, por tanto, empezar directamente por el enunciado del objeto y la pregunta, para pasar a desarrollar la introducción en torno a ambos elementos, contextualizando el objeto de la investigación y la proposición de dicha pregunta en el campo teórico que se considere relevante.

Puede resultar oportuno aportar alguna información acerca del contexto institucional, normativo o social en el que se encuadra el objeto de la investigación que se expone en el artículo. Ello parece más relevante en estudios que comparan casos en contextos diferentes en los ámbitos aludidos, particularmente cuando la comparación se establece entre diferentes escenarios nacionales.

En el apartado introductorio también puede resultar útil incluir el contexto de la investigación, presentando la línea o proyecto más amplio al que pertenece el estudio desarrollado en el artículo científico. Asimismo, parece necesario que se destaque expresamente tanto cuál es la aportación original del trabajo que se presenta, como su conexión con el conocimiento previo en el campo donde se ubica el estudio.

El objeto, los supuestos de partida y su relación con el conocimiento existente en el ámbito del estudio acabarían por acotarse en la definición de los objetivos, que podrían ubicarse al final del apartado introductorio.

Un caso particular lo pueden constituir aquellas investigaciones que se aproximen a un objeto de investigación sobre el que hay muy poca producción científica previa, o las que son de carácter fundamentalmente inductivo. Ello podría conllevar la necesidad de flexibilizar el esquema propuesto anteriormente, si bien a menudo basta con adoptar determinadas estrategias de fundamentación teórica.

Que la investigación cualitativa tenga un carácter exploratorio, es algo relativamente frecuente. Ello la hace aproximarse a fenómenos poco conocidos, sobre los que hay dificultad para investigar de forma cuantitativa, o bien, que por el reducido número de casos, expresión o desarrollo de un evento no se pueden estudiar más que por observación, entrevistas, etc. Lo más difícil es que ese fenómeno no tenga relación o similitud con ningún otro tópico investigado anteriormente, o que esa relación no pueda ser, al menos, planteada a nivel lógico o teórico por el autor. La estrategia en estos casos puede ser la de considerar el marco teórico de los diferentes elementos que componen el objeto, más allá de su articulación lógica. La referencia a los hallazgos de conceptos

relacionados o similares, o la introducción teórica donde se recojan los pasos que siguió la investigación de ese concepto presuntamente relacionado desde sus orígenes con alguno de los elementos de la investigación (primeros acercamientos al objetivo de estudio, metodología utilizada, características de la muestra, etc.) pueden dar respaldo teórico al planteamiento de nuestra pregunta y objetivos de investigación.

Como se ha dicho más arriba, en este apartado es necesario destacar la aportación de investigaciones cualitativas, cuando no se han realizado previamente en esa línea de investigación, y resaltar la relevancia de los datos que pueden ser obtenidos con metodología cualitativa (por ejemplo, conocer las experiencias de los sujetos, sus emociones y vivencias). Para ello, se pueden presentar datos cualitativos de otras revistas de reconocido interés y destacar la metodología utilizada o la relevancia de sus descubrimientos, ponerlos junto a otros hallazgos “cuantitativos” e incidir en la diferencia de metodologías (por ejemplo, diciendo: como ya han demostrado los autores X empleando grupos de discusión y el autor Y utilizando metodología cuantitativa).

Por último, es importante hacer referencia a aquellas investigaciones cualitativas previas que se hayan realizado sobre la misma temática, tanto en el mismo contexto cultural y social, como en otros diferentes. Además resultará muy útil, para fundamentar nuestro propio estudio, destacar las muestras que otros trabajos de investigación extranjeros han empleado. Por ejemplo, si se describe un estudio relevante estadounidense que ha utilizado la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1967), puede describirse la muestra de la siguiente forma: “un estudio que evaluó a 35 sujetos a través de grupos de discusión, etc.”, para hacer ver que las muestras de ese tamaño seleccionadas en un contexto determinado pueden permitir obtener resultados de calidad y publicables. Del mismo modo se pueden utilizar los puntos fuertes de otros artículos en cualitativa ya publicados y contrastados antes que el nuestro: el método de análisis de datos, las características de su muestra, la relevancia de sus resultados, su aplicabilidad, los escenarios donde se desarrolló, etc.

2. Método

Este es un apartado cuyo contenido y planteamiento resultará de gran importancia a la hora de determinar si nuestro artículo podrá ser publicado en la revista que hemos elegido (Drisko, 2005). La elección de la muestra, la metodología utilizada para recoger y analizar los datos, la explicación clara del proceso de codificación, las formas previstas

para evaluar la fiabilidad y validez de nuestros hallazgos, la posibilidad de replicar el estudio en condiciones similares, marcarán el rumbo de esta sección.

Denzin y Lincoln (2005) afirman que el método de investigación debe ser claramente expresado: etnografía, teoría fundamentada o fenomenología (método); entrevistas semiestructuradas y/o grupos focales (técnica). Escribir que “se usó una aproximación cualitativa” no es adecuado, al igual que hacer referencia a un método que después no es aplicado sistemáticamente o no es explicado paso a paso. El método debe ser apropiado para responder la pregunta de investigación. También debe describirse cualquier cambio en los aspectos proyectados de la investigación, y diferenciar los aspectos emergentes útiles que se han integrado en el diseño final, de aquellos otros aspectos que hayan podido surgir inesperadamente y que no han llegado a formar parte del diseño definitivo. Cualquier reflexión, beneficio o problema imprevisto debe ser documentado.

De la revisión de parte de la literatura cualitativa en el ámbito psicosocial –la cual nos ha servido de referencia para la elaboración de este texto (del Moral, Suárez y Musitu, 2013) -, se desprende que en las publicaciones cualitativas se suelen encontrar los siguientes elementos de naturaleza metodológica: contexto de la investigación, diseño, descripción de la muestra y de los escenarios elegidos, procedimiento, técnicas de recogida y análisis de los datos, medidas encaminadas a exponer la fiabilidad y la validez del estudio.

En ese sentido, proponemos los siguientes contenidos para el apartado de método: diseño de investigación, descripción de la muestra y los escenarios, procedimiento, estrategias de recogida y análisis de datos y, por último, medidas encaminadas a defender la fiabilidad y validez de la propuesta. A continuación desarrollaremos algunas ideas prácticas para elaborar cada epígrafe que esperamos sean de utilidad al lector para organizar su propio material.

2.1 Diseño de investigación

Explicitar el diseño de la investigación en un artículo puede ayudar al revisor, en primera instancia, y al lector después, a comprender la lógica del estudio y la “emergencia” típica de las investigaciones cualitativas.

La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo

que en sus aspectos básicos no es diferente al de cualquier otro tipo de investigación de naturaleza cuantitativa (ver Tabla 17). Proceso que se desenvuelve en cinco fases de trabajo: definición del problema, diseño de trabajo, recogida de datos, análisis de los datos, validación e informe (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989). Sin embargo, hay una diferencia fundamental entre un diseño tradicional cuantitativo y uno cualitativo: este último no se proyecta completamente al inicio de la investigación sino que va emergiendo paralelamente a la recogida de los datos, es por tanto, más abierto, flexible y tiene un carácter marcadamente emergente (Erlandson y cols, 1993; en Valles, 1997; Glaser, 1992). Whyte (1955) advirtió que si el campo de estudio previo al planteamiento de nuestra pregunta de investigación está suficientemente sistematizado, nuestro planteamiento, aun siendo cualitativo, debería tender también a la organización y sistematización en mayor medida que cuando se exploran áreas de conocimientos “imberbes”, lo que se le conoce como diseño proyectado o estructurado (Valles, 1997). Por otro lado, Glaser (1992) defiende que, en cualquier caso, enfatizar excesivamente sobre las reglas y procedimientos en la investigación cualitativa significará verificar teoría más que generarla. En lo que sí parecen estar de acuerdo los autores es en dejar un espacio privilegiado a la flexibilidad y la posibilidad de introducir cambios no previstos en el diseño de una investigación cualitativa (Lincoln y Guba, 1985).

Diseño inicial	Diseño emergente durante el estudio	Diseño emergente al final de estudio
- Formulación del problema - Selección de casos y contextos - Acceso al campo - Marco temporal - Selección de las estrategias metodológicas - Relación con la teoría - Detección de sesgos e ideología del investigador - Aspectos éticos	- Reajuste del cronograma de las tareas - Observaciones y entrevistas a añadir o anular - Modificación de protocolos de observación y entrevista - Generación y comprobación de hipótesis	- Momento y modo de abandonar el campo - Decisiones finales sobre el análisis - Decisiones de presentación y escritura del estudio

Tabla 17. Decisiones de diseño en investigación cualitativa. Fuente: adaptado de Valles (1997).

Para reflejar adecuadamente el carácter flexible y emergente que puede adoptar el diseño de investigación, y como consejo para escribir un artículo, puede ser de suma utilidad elaborar una tabla donde se recoja por escrito el diseño inicial de nuestra investigación y el diseño emergente (durante el estudio y al finalizar el mismo). En ella,

se explicará el proceso de toma de decisiones y será importante sobre todo para que podamos organizar los distintos subapartados, aunque no resultará imprescindible su inclusión en el artículo. A continuación, proponemos un ejemplo para reflejar el carácter flexible que puede adoptar la escritura del diseño y la utilidad de manejar nosotros mismos este “resumen” de nuestra investigación y de los pasos seguidos en la misma (como ilustración puede consultarse también el estudio de Suárez, Del Moral, Musitu y Sánchez, 2013).

Diseño inicial

Muestra: 16 chicos y 16 chicas de 4º ESO, cuatro centros de la provincia de Sevilla (rural-urbano; público-concertado) con perfil variado (agresores, víctimas, testigos) seleccionado por expertos en el contexto (orientadores, jefe de estudios, tutores).

Aspectos éticos: se solicitó autorización parental y acuerdo de colaboración por parte de los participantes. Tratamiento de los datos anónimamente, confidencialidad y posibilidad de abandonar el estudio.

Técnica cualitativa de elección: Grupos de discusión de 8 personas a partir de dos variables de selección (zona del centro y tipo de centro). Todos los grupos mixtos en cuanto al género

	Urbano	Rural
Público	1 mixto	1 mixto
Concertado	1 mixto	1 mixto

Estrategia metodológica: Teoría Fundamentada pero partiendo de 7 códigos teóricos considerados de antemano como familias de códigos (agresor, víctima, testigo, familia, escuela, barrio-comunidad y sociedad). Esquema analítico de Glaser y Strauss (1998) apoyado por uso de Atlas.ti 5.0.

Relación con la teoría: será el modelo ecológico de Bronfenbrenner el marco para la construcción del guión del grupo de discusión, explorando los distintos factores que para los adolescentes pueden estar explicando el fenómeno del bullying (por ejemplo, “¿qué características familiares crees que tienen las familias de un chico al que le pegan en la escuela?). No hay una estructura de códigos previa excepto los relacionados con el modelo (agresor, víctima, testigo, familia, escuela, barrio-comunidad y sociedad) ni se pretende comprobar ninguna hipótesis teórica previa.

Diseño emergente

Durante

Muestra y técnica: se decide entrevistar en profundidad al director de cada Centro.

Se añaden dos grupos nuevos de discusión de alumnos de Bachillerato para seguir explorando los roles diferenciales que los testigos de la violencia escolar desempeñan buscando mayor variación (heterogeneidad).

Incidencias: la muestra es seleccionada por el orientador del centro, y éste convoca a un grupo entero de chicos en uno de los casos.

Final

Muestra: 48 adolescentes (20 chicas y 28 chicos) de 4º ESO y Bachillerato; y cuatro directores.

Técnicas: Grupos de discusión realizados:

	Urbano		Rural
	4º ESO	Bach	4º ESO
Público	1 chicos	1 mixto	1 mixto
Concertado	1 mixto	1 mixto	1 mixto

Tabla 18. Ejemplo de resumen de diseño de una investigación cualitativa. Fuente: elaboración propia.

Cada investigador planteará de un modo particular su diseño puesto que no existe un único modelo de referencia. Lo que sí debe perseguir la redacción del diseño es la credibilidad, transferibilidad y dependibilidad (Valles, 1997) que son tres de las características que permiten evaluar la validez de una investigación cualitativa como veremos más adelante.

También es importante describir, en este apartado, en qué consiste la técnica/s elegida/s (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, observación, etc.) y justificar por qué esas técnicas son las más adecuadas para perseguir nuestros objetivos de investigación. La referencia a investigaciones previas sobre el tema es muy importante en este punto.

Como vemos, en el diseño se resumen aspectos relacionados con la totalidad de los subepígrafes del apartado de método, pudiendo incluir referencias acerca del planteamiento epistemológico desde el que se concibió ese diseño particular y que es previo al estudio en sí, situarlo en una línea de investigación y pensamiento concreta desarrollada en un periodo extenso de tiempo, o en una tradición investigadora determinada, dando aún más sentido a las decisiones tomadas.

2.2 Descripción de la muestra y de los escenarios elegidos

Este es un aspecto que no suele pasar desapercibido en los artículos que utilizan métodos cualitativos. El muestreo utilizado en la investigación cualitativa suele ser intencional y exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para responder a la pregunta de investigación planteada (Andréu, 2001). En este caso, a diferencia de lo que ocurre en la investigación cuantitativa, el analista, para seleccionar las unidades de muestreo, no recurre al azar, ni utiliza cálculos o leyes de probabilidades, ni tampoco se apoya en programas informáticos de cálculo de tamaños muestrales, sino que selecciona de forma intencional aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad (saturación o estado en el que no hay más información novedosa sobre un tema) y la calidad (riqueza) de la información. Todo ello conlleva la necesidad de una notable transparencia respecto al proceso muestral, por lo que su descripción detallada adquiere mayor relevancia aún, si cabe, que en las investigaciones cuantitativas.

En los estudios cualitativos, se acepta en principio que el número de unidades a seleccionar podrá, como a menudo ocurre, ser alterado a lo largo de la investigación. De

manera que puedan, por un lado, seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información, y por otro, pueda interrumpirse la selección de más unidades cuando se entiende que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida (Glaser y Strauss, 1967), también conocido como punto de redundancia (Lincoln y Guba, 1985). No obstante, es necesario indicar que hay ocasiones en las que el tamaño muestral podrá estar totalmente planificado en el diseño inicial, por ejemplo, en estudios de casos o cuando las características de la muestra están muy definidas y cerradas (por ejemplo, entrevistar a todos los directores que han pasado por un centro educativo desde su apertura para evaluar la relación entre la cultura del centro y la violencia escolar a lo largo del tiempo).

En cualquier caso, resultará imprescindible exponer con claridad, y de manera detallada, las dimensiones o variables que definen cada uno de los perfiles incluidos en la muestra (p.e. edad, sexo, estudios, contexto personal y familiar, etc.). Puede ser útil la inclusión de una tabla con esa información básica.

En resumen, la muestra que elegimos para realizar un estudio cualitativo debe ser suficiente en términos de calidad y cantidad para poder cumplir los objetivos que nos proponemos. Si por ejemplo, queremos conocer los sentimientos que experimentan las víctimas reactivas en función del género, necesitaremos entrevistar u observar al menos a dos grupos: uno de chicos y otro de chicas. Pero si nuestro objetivo es conocer los sentimientos de las chicas víctimas de violencia escolar podríamos entrevistar sólo a chicas victimizadas. También, se podrían organizar otros dos grupos paralelos con víctimas de bullying no reactivas para poder comparar sus sentimientos, e incluso incluir dos grupos de discusión paralelos con chicos y chicas no victimizados para comparar, a su vez, los sentimientos de estos adolescentes y ver cuáles pueden ser los sentimientos asociados al momento evolutivo y cuáles a la experiencia de ser víctimas de violencia.

Como puede observarse, cada uno de estos planteamientos que se han puesto de ejemplo respecto a la muestra parten de una pregunta de investigación concreta y persigue unos objetivos determinados, relacionados pero no idénticos, que determinarán cómo se selecciona a los sujetos. Por tanto, como venimos argumentando, en este apartado del artículo será muy importante describir con detalle la muestra, sus principales características y los criterios de selección utilizados, pero siempre de forma coherente con los objetivos del estudio. Se deben responder a varias cuestiones fundamentales ¿Por qué hemos elegido exactamente esa muestra para responder a nuestra pregunta de

investigación? ¿Es suficiente el tamaño muestral empleado? ¿Necesitamos una muestra control, de comparación? ¿Necesitamos seleccionar muestras de distintos lugares, o solamente con las muestras de, por ejemplo, la localidad del caso de investigación es suficiente? No son preguntas fáciles de responder, pero sin embargo, en su respuesta está la clave de la aceptación del artículo. Mayan (2001) resume en dos preguntas básicas las cuestiones planteadas por un evaluador de proyectos respecto a este apartado del artículo: ¿Está el investigador obteniendo la mejor y más apropiada muestra para responder a su pregunta de investigación? ¿Cómo está el investigador obteniendo acceso a las personas que quiere estudiar?

A la hora de contestar a estas preguntas será interesante que el investigador tenga presente los criterios fundamentales que rigen la selección muestral. Según Vallés (1997) serían los siguientes: elección de los contextos o escenarios, heterogeneidad de la muestra (para lograr variación en los datos), accesibilidad (disponibilidad y accesibilidad de la muestra), representatividad (se realiza es un muestreo de incidentes, acontecimientos o sucesos y no de personas per se, buscamos casos tipo que representen a la población que queremos estudiar) y, por último, tamaño muestral (ya que en los estudios cualitativos los tamaños muestrales no están preestablecidos de antemano, en el muestreo teórico la muestra está supeditada a la necesidad de información y no al número de personas).

Otro aspecto que puede resultar importante señalar son las maneras de obtener acceso a nuestros informantes, con el objeto de poder mostrar el carácter neutral de los canales o mediadores utilizados para ello.

Nos gustaría recalcar otro elemento fundamental a incluir en los textos cualitativos, y que se encuentra presente en un gran número de artículos de esta orientación provenientes del contexto anglosajón (del Moral, Suárez y Musitu, 2013): los aspectos éticos de la investigación. Como señalan Miles y Huberman (2004) los beneficios al participar en una investigación deben ser siempre más altos que los riesgos y estos últimos deben ser mínimos o han de ser evitados. Consideramos como ejemplos de riesgos en la ética de nuestros estudios el uso indiscriminado de la información personal, el no respetar la privacidad de las personas, entrevistar a menores sin el consentimiento paterno, obligar a perder clases o faltar al trabajo por participar en la investigación, etc. También la autora refleja la importancia de destacar los aspectos beneficiosos que la participación en la investigación puede conllevarles a los propios sujetos. A veces esta información aparece recogida en un subepígrafe independiente, pero

en la mayoría de los casos viene desarrollada en los subapartados de descripción de la muestra y los escenarios y/o en el de procedimiento. Tomemos la decisión que tomemos es imprescindible destacar el plan seguido en la investigación para informar y pedir permiso o consentimiento, así como el protocolo previsto para garantizar el tratamiento confidencial y anónimo de la información obtenida.

Para concluir este apartado, destacamos la necesidad de ser muy cuidadosos a la hora de exponer los resultados de nuestra investigación al redactar el artículo y tener muy en cuenta la relación entre la pregunta de investigación y las características de la muestra.

2.3 Procedimiento

Tanto si optamos por crear un apartado independiente respecto al procedimiento como si no -incorporando en ese caso su descripción a los otros apartados del texto-, debemos ser muy precisos y exhaustivos a la hora de redactar los aspectos procedimentales de nuestro estudio, que en definitiva reflejarán como se ha procedido a concretar, empíricamente, los aspectos hasta ahora expuestos. En el proceso de elaboración de una investigación cualitativa existen dos elementos clave a la hora de poder replicar el estudio: el procedimiento empírico seguido en la recogida de datos y el análisis de la información cualitativa obtenida. Mientras que en investigación cuantitativa, por su carácter formalizado, los análisis estadísticos son fielmente descritos y existe control suficiente sobre ellos como para poder ser utilizados siguiendo los mismos pasos en investigaciones posteriores sobre una misma cuestión, los análisis cualitativos tienen un marcado carácter estratégico y abierto, por lo que conllevan un mayor peso por parte del investigador a la hora de elegir la forma de llevarlos a cabo y por tanto mayor probabilidad de que, a menos que se expliciten claramente los procesos desarrollados, unos mismos datos puedan dar lugar a resultados distintos. Como veremos más adelante, existen diversos modos de conseguir que los análisis realizados satisfagan los criterios de fiabilidad y validez requeridos por la ciencia.

Por tanto, debemos ser muy precisos con el procedimiento para evitar introducir elementos que perjudiquen nuestros hallazgos y lograr que nuestra pregunta de investigación pueda ser estudiada en otros contextos o con otras muestras y asegurar que otros investigadores puedan reproducir fielmente nuestros pasos. En la práctica, desarrollar de forma precisa el apartado de procedimiento implicaría reflejar los siguientes aspectos:

Contactos con los informantes y escenarios. Indicar las características o posición de la persona de contacto, número de contactos, protocolos seguidos, etc.

Forma de seleccionar los sujetos incluidos en la muestra. Debe especificarse cómo se ha obtenido la muestra, ya que, por ejemplo, no es lo mismo elegirla nosotros que pedir al personal de un centro educativo que sean ellos quienes la seleccionen, o hacer un grupo de discusión con una muestra que forma parte de un grupo ya establecido o con sujetos que no se conocían con anterioridad.

Aplicación de la técnica de recogida. Ya que las técnicas utilizadas han sido descritas con anterioridad, aquí se expondrían los elementos que reflejen como estas se han desarrollado, desde un punto de vista procedimental, en la investigación a la que se hace referencia. Las técnicas más frecuentemente usadas son entrevistas en profundidad, grupos de discusión, observación participante, notas de campo, análisis de documentos y/o diarios personales, etc.

El proceso de recogida de datos. La información que debe especificarse en este punto es la relativa a solicitud de permisos, información o no previa a los participantes, entrevistadores, espacios, horarios, protocolos de entrevista u observación seguidos, materiales y dispositivos usados en la evaluación, incidencias que perjudicaron el proceso inicialmente planteado, cambios que se han producido tanto voluntarios como involuntarios, procesamiento posterior de la información, etc..

En definitiva, es muy importante dejar constancia lo más fielmente posible de los pasos que hemos dado para obtener los resultados que nos permitirán alcanzar los objetivos de la investigación. Si bien en un artículo en una revista científica no sería necesario detallar pormenorizadamente cada uno de los siguientes aspectos, incluir de un modo escueto alguna información básica respecto a los guiones utilizados en un grupo de discusión o las áreas generales que queremos indagar en una entrevista abierta, las imágenes usadas para elicitación de los discursos de los sujetos, la persona con la que hemos contactado en el escenario de evaluación o indicar el género de los entrevistadores y su formación, puede ayudar a otros o a nosotros mismos a plantear una investigación similar en contextos muy diferentes.

2.4 Estrategias de recogida y análisis de los datos

Para poder reflejar adecuadamente -dada su importancia dentro de los aspectos

metodológicos- las estrategias de recogida y análisis de datos (fin último que responde a cómo hemos procesado y codificado, por qué hemos elegido esas categorías y no otras, etc.) debemos definir claramente las estrategias de investigación cualitativa por las que el investigador ha optado. Sin embargo, cuando se realiza un análisis de las diversas tipologías de modalidades de investigación cualitativa, la primera característica que llama la atención es la dificultad de encontrar una terminología compartida entre los distintos autores: estrategias, métodos, tradiciones, metodología, técnicas, prácticas de investigación, etc.

Ciertamente, no es fácil realizar una distinción clara entre perspectivas epistemológicas, teóricas y los métodos de investigación específicos, puesto que muchas orientaciones teóricas constituyen a su vez un modelo con pautas específicas para el desarrollo del trabajo empírico (Sandín, 2003). A continuación presentamos distintas clasificaciones de investigación cualitativa para ejemplificar la multiplicidad de formas de concebirla (ver Tabla 19).

Autores	Enfoques	
Jacob (1988) Cajide (1992)	Etología Humana Psicología ecológica Etnografía holística	Antropología Cognitiva Etnografía de la comunicación Interaccionismo simbólico
Atkinson et al. (1988)	Interaccionismo simbólico Antropología Sociolingüística Etnometodología	Evaluación Democrática Etnografía neo-marxista Investigación feminista
Strauss y Corbin (1990)	Teoría Fundamentada Etnografía Fenomenología Análisis conversacional	
Bartolomé (1992)	Etnometodología Fenomenografía Fenomenología Interaccionismo simbólico	Etnografía Estudio de casos Investigación evaluativa Investigación-acción
Rodríguez Gómez et al. (1996)	Fenomenología Etnografía Teoría Fundamentada	Etnometodología, Análisis del discurso Investigación-acción Biografía
Buendía et al. (1997)	Fenomenología hermenéutica Entografía Interaccionismo simbólico Etnometodología	
Crotty (1998)	Biografía Fenomenología Teoría Fundamentada Etnografía Estudio de casos	

Tabla 19. Clasificaciones en investigación cualitativa. Fuente: adaptado de Sandín (2003).

Como vemos en este apartado, cada orientación plantea un tipo de pregunta concreta, utilizando, para responderla, unas determinadas técnicas o instrumentos, y analizando la información de una determinada manera. Por ello, resulta necesario enmarcar la elección de una determinada estrategia metodológica y justificar la necesidad de un determinado procedimiento de análisis de la información en nuestro posicionamiento epistemológico de partida.

Como afirma Sandín (2003) en muchas ocasiones los investigadores se encuentran con dificultades a la hora de clasificar metodológicamente los estudios, pues éstos se hallan a medio camino entre la estrategia y el método. Cada vez más se desarrollan trabajos de investigación socioeducativos (descriptivos, evaluativos, etc.) que incluyen, por ejemplo, diversas entrevistas u observaciones en su diseño, pero que no constituyen en sí mismos una "etnografía", un "estudio de casos" o una "evaluación participativa". Por eso, puede ser útil comenzar el apartado describiendo la aportación de las técnicas de recogida de información elegidas.

En este sentido, Mayan (2001) y Stenius, et. al. (2008) afirman que el artículo debe incluir una descripción muy detallada de las estrategias de recogida de datos. El investigador debe explicar cómo mediante esa estrategia se logra responder a la pregunta de investigación y encontrar la información deseada. En el caso de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, se recomienda incluir aquella información relevante respecto a los principales aspectos aportados por la aplicación de la técnica.

En segundo lugar, tras la descripción de las estrategias, escribiremos con detalle el proceso de análisis de datos seguido. No es el objetivo de este trabajo profundizar en el continuo de estrategias metodológicas existentes y sus procesos analíticos. Recomendamos al lector interesado en obtener una mayor información los trabajos de Kumar (1996); Lincoln y Guba (1985); Nagy Hesse-Biber (2010); Ruiz Olabuénaga (2003); Strauss y Corbin (1998); o Taylor y Bogdan (1987).

2.5 Medidas encaminadas a la fiabilidad y la validez del estudio

Ya sea como un apartado independiente o como parte de la información incluida en el Diseño, es aconsejable indicar y describir brevemente en algún lugar del Método las medidas que hemos utilizado para garantizar la validez interna y externa de nuestro estudio. Esto quiere decir que, siguiendo la clasificación de Thomas (2003), si por ejemplo hemos utilizado comprobaciones de coherencia, deberemos especificar si hemos

pedido a otro codificador que lea las descripciones de las categorías y encuentre el texto que pertenece a las categorías. En caso de haber utilizado controles de credibilidad o de las partes interesadas deberíamos hacer referencia a las investigaciones anteriores sobre el mismo tema que hayamos consultado, o a las personas con un interés específico en la investigación en cuestión (participantes, beneficiarios potenciales, entidades financiadoras, etc.) que hayan comentado las categorías o las interpretaciones hechas.

Debe matizarse que los controles de partes interesadas son diferentes de la triangulación, donde la coherencia de los datos de una fuente se contrasta con la de los datos de otras fuentes (Ruiz Olabuénaga, 2003). Si se ha utilizado la triangulación como estrategia para garantizar la validez, debemos especificar el tipo de triangulación (entre datos, entre investigadores, entre teorías o entre metodologías (Denzin y Lincoln, 1998) y las características de las fuentes utilizadas.

Por último, no debe olvidarse que habrá que especificar las fases del muestreo teórico si las hubiera, o si no hubiese sido suficientemente detallado el proceso de selección muestral en el subapartado dedicado a explicar la muestra del estudio, ya que se relaciona sobre todo con la validez externa de nuestro estudio.

3. Resultados

En el apartado de resultados deberemos tener la destreza de responder a los objetivos de investigación planteados a través de los distintos productos empíricos obtenidos, así como ser capaces de seleccionar, organizar y redactar los principales hallazgos de nuestro trabajo.

Es muy útil empezar haciendo un esquema general acerca de las categorías que vamos a presentar y cuál es su relación. Es buena idea introducir un mapa o figura donde destaquen los segmentos de información que vamos a presentar (por ejemplo, categorías, códigos principales y relaciones en el caso de que existieran). La gran mayoría de los artículos revisados por del Moral, Suárez y Musitu (en elaboración) utilizan un mapa conceptual al inicio del apartado para, a continuación, ir presentándolo por partes, redactando en este caso distintos subepígrafes donde ir explicando las categorías, subcategorías y relaciones presentadas en el mapa conceptual (teoría sustantiva).

Del mismo modo que los mapas pueden jugar un papel importante en el planteamiento general de los resultados, no son imprescindibles al presentar los distintos

subapartados de resultados. Sí lo son las citas y fragmentos de la información que hemos obtenido y procesado que ejemplifique, refleje o refuerce la escritura o descripción realizada por el investigador. Stenius, et. al. (2008) recomiendan el uso de las citas directas pero sin abusar de las mismas, al igual que advierten sobre el uso inadecuado de las citas demasiado cortas.

La presentación de los resultados cualitativos suele responder, desde un punto de vista lógico, a alguna de las tres formas básicas de argumentación siguientes: descriptivas, explicativas e interpretativas. La presentación descriptiva de los resultados se limita únicamente a exponer la posición -a menudo discursiva- de los informantes (los informantes del tipo A sostienen tal cosa). La expresión explicativa establece relaciones lógicas entre los discursos o las prácticas con las características de los sujetos o grupos (los informantes del tipo A sostienen tal cosa porque tienen la característica X), incluyendo la comparación entre éstos. Mientras, las formas interpretativas, se orientan a acumular evidencias -por ejemplo contradicciones, inconsistencias- que permitan aflorar la estructura profunda -por tanto no evidente ni abiertamente explícita- del significado de las prácticas o discursos sometidos a análisis.

En cualquier caso, en la presentación de resultados deben tenerse en cuenta los objetivos de la investigación. No es lo mismo describir que generar teorías, y tampoco es lo mismo responder a por qué sucede un determinado fenómeno que describir los sentimientos que una persona vivencia en un determinado contexto. Si se está utilizando la Teoría Fundamentada, el investigador debería ser capaz de presentar una teoría como resultado y no solamente como un conjunto de enunciados descriptivos. La teoría debe ser un producto de los análisis y no sólo una confirmación o ilustración de teorías anteriores (Glasser y Strauss, 1967).

Para finalizar, estamos de acuerdo con Ibáñez (1979) en que la información que hay que elaborar no está pensada de antemano y dependerá del arte del investigador, en su capacidad interpretativa, intuitiva y de dar sentido a la información que ha obtenido, y lograr que todo eso pueda sistematizarse y transmitirse nítidamente a los lectores en el apartado de resultados de un artículo. Quiere esto decir que dando el mismo sistema de categorías depurado y acordado entre analistas y analizando las mismas notas teóricas (o memos teóricas) dos personas pueden escribir dos apartados de resultados con matices diferentes, debido a estos aspectos relacionados con habilidades personales de cada investigador.

4. *Discusión y conclusiones*

Como en tantos otros aspectos, no hay ningún motivo que justifique que la estructura de la discusión en un artículo cualitativo no pueda seguir el mismo modelo usual de la investigación cuantitativa. Después de un breve resumen de la pregunta de investigación y la motivación para responderla, se puede repetir en una frase el principal resultado del estudio (Stenius, et al. 2008).

En este apartado podremos comprobar si nuestra intuición y creatividad a la hora de analizar los datos y escribir la teoría se ajustan al contexto de investigación preexistente, son hallazgos novedosos que permiten avanzar en esa línea de investigación o se sobrepasan en su carácter interpretativo. Excepto en el caso de problemas de investigación muy poco estudiados, siempre contaremos con un vasto corpus de conocimientos previo a nuestro estudio, como habrá quedado claro a la hora de redactar el apartado introductorio de nuestro artículo. Quizás el principal aspecto a señalar sea el caso de las investigaciones inductivas donde, en contraste con metodologías cuantitativas o cualitativas deductivas, no se pretende confirmar ninguna hipótesis previa, lo que implica un proceso de contraste con la literatura “a la inversa”: en vez de analizar la literatura en profundidad para elegir las variables a estudiar y plantear hipótesis de investigación, el proceso seguido en el caso inductivo es la de acercarse a una realidad social para conocerla mejor sin que el bagaje teórico impida ver, oír y sentir lo que las personas que pretenden responder a la pregunta de investigación transmiten.

En este apartado se pone de manifiesto uno de los principios fundamentales para evaluar la calidad de un artículo en cualitativa: la triangulación con la literatura previa existente.

En ocasiones, el problema de los artículos científicos cualitativos reside en un exceso de interpretación por parte del autor que, en el momento de mostrar las fortalezas de su estudio o establecer conclusiones, generaliza en exceso sus hallazgos o responde a algunos interrogantes surgidos durante el análisis para los que su investigación se encuentra limitada por el tamaño muestral o su composición. Por ello, una buena discusión también contendrá un análisis de las limitaciones del estudio. ¿Qué aspectos relacionados con la muestra, la estrategia de recogida de datos y análisis, los escenarios de evaluación pueden haber limitado los resultados? ¿Con qué otros datos la respuesta a la pregunta de investigación podría haber sido más completa? ¿Qué cosas de las inicialmente previstas no han funcionado?

Por último, hay que considerar la posibilidad de formular recomendaciones para futuras investigaciones que mejoren el conocimiento sobre el objeto de estudio analizado en el artículo.

5. *Implicaciones para la práctica*

Algunos artículos finalizan con un apartado de recomendaciones para la práctica. La propia investigación cualitativa favorece que el aspecto de transferencia y utilidad de los datos estén presentes desde antes que la investigación se planifique. Acercarse a las realidades sociales para observarlas, escucharlas, participarlas y sistematizar cómo sienten, piensan o teorizan favorece el aspecto práctico de la investigación, o al menos las relaciones entre los datos obtenidos en una investigación y la transferencia al contexto de evaluación. Desde este punto de vista, esas recomendaciones “sustantivas” más que formales que son devueltas a los implicados en la investigación también pueden ser formalizadas en este apartado del artículo científico, en especial, cuando nuestro objeto de estudio y pregunta de investigación se encuentran estrechamente ligados a la práctica profesional.

COMENTARIOS FINALES

El objetivo de este artículo era presentar sistemáticamente algunas recomendaciones y ejemplos acerca de cómo organizar la información cualitativa para poder redactar y publicar un artículo científico. A pesar de la gran diversidad de estilos y el carácter flexible y creativo que implica la propia investigación cualitativa y la redacción de artículos, ciertos aspectos pueden ser considerados fundamentales o incluso básicos para poder elaborar textos científicos mediante los cuales poder diseminar nuestro trabajo.

El motivo fundamental que ha impulsado la realización de este trabajo es que, si bien los investigadores (sobre todo los jóvenes) que deciden utilizar la metodología cualitativa no encuentran dificultad para encontrar un modelo y resolver sus dudas respecto al proceso metodológico, el cual ha sido suficientemente detallado por diferentes autores citados en este mismo artículo y al que han dedicado muchas páginas en las últimas décadas, a la hora de identificar los aspectos fundamentales para poder elaborar textos científicos y exponer los resultados de sus trabajos, estos mismos investigadores se desaniman ante la dificultad para encontrar un criterio común, un patrón y una sistematización en la difusión de los resultados de la estrategia escogida y, a menudo, tras revisar multitud de trabajos previos tienen la sensación de encontrarse casi ante un

género literario.

Pero, como se habrá comprobado en este artículo, no hay ninguna razón por la que los planteamientos y productos de una investigación cualitativa no puedan ser presentados conforme a los usos y prácticas instituidos para la difusión de cualquier otro trabajo científico, independientemente de la perspectiva metodológica a la que respondan, y esperamos que el lector pueda haber encontrado en estas líneas algunos aspectos útiles que le ayuden a sistematizar la información obtenida en sus investigaciones en forma de documentos científicos para poder publicarlos y que, además, le hayan permitido reflexionar sobre su propio estilo de hacer ciencia y de comunicarla al resto de la comunidad científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces, <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [Fecha de acceso: 24 de Junio, 2012].
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). Metanálisis de estudios cualitativos sobre bullying. Manuscrito en preparación.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). Entering the field of qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). London: Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3º. Ed.). London: Sage Publications.
- Des Jarlais, D.C, Lyles, C., y Crepaz, N. (2004). Improving the Reporting Quality of Nonrandomized Evaluations of Behavioral and Public Health Interventions: The TREND Statement. *American Journal of Public Health*, 3(94), 361-366.
- Drisko, J. (2005). Writing Up Qualitative Research. Families in Society. *The Journal of Contemporary Social Services*, 86(4), 589-593.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Ed. S XXI.
- Krueger, R.A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills; California: Sage.
- Kumar, R. (1996). *Research Methodology*. London: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112.
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Revista de Sociología*, 56, 57-71.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Alberta: Qual Institute Press. <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf> [Fecha de acceso: 26 de Junio, 2012].
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and Psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2º. Ed.). London: Sage Publications.
- Nagy Hesse-Biber, S. (2010). *Mixed Methods Research*. London: The Guilford Press.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizúa, M.A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stenius, Mäkelä, Miovisky & Gabrhelik (2008). How to write publishable qualitative research. In T.F. Babor, K. Stenius, S. Savva y J. O'Reilly (eds.), *Publishing addiction science: a guide for the perplexed*, 2nd edition (pp. 82-97). Essex: International Society of Addiction Journal Editors.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Suárez, C., del Moral, G., Musitu, G. & Sánchez, J.C. (2013). Percepciones de adolescentes y expertos respecto a la eficacia de las estrategias de prevención del consumo de alcohol en adolescentes. Manuscrito en preparación.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Whyte, W. F. (1955). *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press.

PARTE TERCERA/ *PARTE TERZA*

ESTUDIOS:
RESULTADOS Y CONCLUSIONES/
STUDI:
RISULTATI E CONCLUSIONI

Título: Tipos de víctimas agresivas en situaciones de *bullying* en Educación Secundaria

Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M.E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de *bullying* en Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(2)

Desde los trabajos pioneros de Olweus a finales de la década de los setenta, han sido muchas las investigaciones encaminadas a profundizar en el conocimiento existente sobre el concepto de *bullying* en la etapa escolar (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010). El *bullying* se define como una conducta dañina e intencional, repetida en el tiempo por una o más personas y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse, en situaciones donde hay un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Olweus, 1993). Esta definición plantea una importante premisa: ser victimizado y ser víctima de *bullying* no representan necesariamente constructos idénticos (Salmivalli y Peets, 2009).

Según estas autoras, en ciertos estudios donde se evalúa la victimización aparecen también chicos golpeados, insultados o rechazados implicados en confrontaciones simétricas, como por ejemplo, peleas entre chicos con poder parecido. E incluso podrían aparecer como víctimas los chicos que son objeto de las agresiones reactivas por parte de víctimas de *bullying* (es decir, aparecería como víctima el propio *bully*). Hay evidencia de que la superposición entre “ser víctima de *bullying*” y “ser victimizado” es sólo moderada (Schäfer, Werner y Crick, 2002).

Olweus (1978) y Perry, Kusel y Perry (1988) plantearon que las víctimas de acoso escolar pueden ser categorizados en dos subtipos: pasivo y agresivo. Esta distinción ha sido posteriormente reconocida y confirmada por otros investigadores (Ortega y del Rey, 2008; Salmivalli y Nieminen, 2002; Schwartz, 2000). Cada tipo de víctima refleja una manera distinta de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros. Hunter, Mora-Merchán y Ortega (2004) apuntan a que la valoración que la víctima hace de la situación violenta, como un reto controlable o como una amenaza que no puede ser controlada, ejerce influencia sobre el estrés a largo plazo. Tales valoraciones pueden

ejercer una influencia directa en el propio nivel de estrés, especialmente en el tono emocional experimentado por las víctimas durante los episodios de violencia. Por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de víctima pasiva o sumisa; y por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la víctima provocativa o agresiva (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999).

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas o sumisas que sobre las provocativas o agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de investigaciones sobre *bullying* realizadas hasta el momento (Cuadrado y Fernández, 2009). Algunos autores sugieren, sin embargo, que no sólo hay diferentes tipos (pasiva o sumisa y provocativa o agresiva) de víctimas, sino también diferentes tipos de agresión que tienen diversas asociaciones con la victimización. Específicamente nos referimos a la agresión reactiva (la realizada contra otra persona como defensa a una agresión por parte de ésta) y a la agresión proactiva (la realizada contra otra persona sin una aparente agresión previa que pudiera justificar la conducta agresiva).

Los investigadores que han hecho la distinción entre ambos tipos de agresión han demostrado que especialmente la defensiva está vinculada al rechazo social y a la victimización, mientras que la proactiva no parece estar relacionada o incluso muestra una relación negativa con la victimización. Hallazgos similares se han obtenido tanto en estudios cuantitativos (Camodeca, Goossens, Terwogt y Schuengel, 2002; Poulin y Boivin, 2000; Salmivalli y Nieminen, 2002) como cualitativos (Schwartz *et al.*, 1998). A diferencia de la agresión reactiva, la agresión proactiva ha sido asociada con cualidades de liderazgo y popularidad en los grupos de iguales (Dodge y Coie, 1987; Prinstein y Cillessen, 2003).

Diferentes tipos de procesos pueden ser responsables de la relación entre la agresión reactiva y la victimización. Los chicos agresivos reactivos puede ser irritantes para los demás debido a sus problemas de atención e impulsividad (Dodge *et al.*, 1997; Olweus, 1978) y la desregulación emocional puede conducir a arrebatos agresivos (Schwartz, Proctor y Chien, 2001), y por lo tanto, ser elegidos como objetivos de acoso escolar. Por otra parte, para los *bullies* podría resultar gratificante conseguir que estos

chicos pierdan los nervios y estallen. El estudio de Salmivalli *et al.*, (1996) indicó que los preadolescentes identificaban el contraataque como una respuesta que era más probable que exacerbara la intimidación. En consecuencia, Kochenderfer-Ladd (2004) y Putallaz y Bierman (2004) encontraron que buscar venganza, o agredir reactivamente por parte de los chicos victimizados en realidad reforzaba la victimización. Salmivalli y Helteenvuori (2007) encontraron que la agresión reactiva precedía a la victimización más que ser una consecuencia de la misma en chicos adolescentes de género masculino, no encontrando esta relación entre las chicas.

Por otro lado, la agresividad reactiva también podría ser una consecuencia de la constante victimización (Salmivalli y Helteenvuori, 2007). A pesar de que la agresión reactiva es a menudo vista como una reacción temperamental, esto no descarta la posibilidad de que factores externos, tales como la frustración constante del acoso que de forma reactiva provocaría reacciones agresivas (Berkowitz, 1989). Por otra parte, la agresión reactiva se asocia con una tendencia a atribuir hostilidad hacia los demás (Dodge y Coie, 1987; Hubbard, Cillessen, Dodge, Coie y Schwartz, 2001), y el rechazo real y el acoso de los compañeros puede ser asumido para fomentar una visión negativa de los compañeros (Salmivalli e Isaacs, 2005). Si este es el caso, la victimización debería predecir el aumento de la agresión reactiva. Desde el punto de vista de las consecuencias prácticas, esto sugeriría que la agresión reactiva de las víctimas podrían reducirse simplemente poniendo fin a la victimización (Salmivalli y Nieminen, 2002).

Vermande *et al.* (2007) llega a distinguir tres tipos de víctimas: la pasiva, la víctima agresiva reactiva y la víctima agresiva proactiva y reactiva. El segundo tipo coincidiría con lo que la investigación tradicionalmente ha nominado como víctima provocativa, mientras que el tercer grupo lo haría con la etiqueta de “*bully-víctima*” (Salmivalli y Peets, 2009).

El aumento de nuestra comprensión sobre los tipos de víctimas agresivas es clave para el desarrollo de intervenciones eficaces, y una de las formas de conseguirlo es a través de las opiniones y experiencias de los niños y los adultos participantes de los escenarios donde el bullying se produce (Del Barrio *et al.*, 2003). Smith (1997) escribió que “la investigación sobre el acoso escolar podría hacer un mayor uso de los métodos cualitativos y los estudio de caso: dado el volumen global estudios realizados, sabemos sorprendentemente poco sobre la dinámica relacional del acoso escolar” (p. 251).

Con estas premisas, el objetivo de esta investigación es distinguir tipos de víctimas agresivas, atendiendo a los testimonios del alumnado de Educación Secundaria.

Método

Participantes

Según Andréu (2001) el muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. En este caso hemos utilizado un muestreo intencional teórico (Singleton y Straits, 2004) para seleccionar los centros, intentando que la variación de contextos y muestras permitiera la comparación adecuada de los datos tal como puede apreciarse en la siguiente tabla (principio de heterogeneidad; Valles, 1997).

	MEDIO	Urbano	Rural
TIPO CENTRO			
Público		2 grupos de discusión	2 grupos de discusión
Concertado		2 grupos de discusión	1 grupos de discusión

Tabla 20. Selección de Centros educativos. Fuente: elaboración propia.

Los participantes de esta investigación han sido 72 adolescentes (40 chicas y 32 chicos) escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía Occidental (rural/urbano; público/concertado) con diferentes roles dentro del aula (agresores, víctimas, delegados/mediadores, otros iguales), de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años de edad y escolarizados en 2º, 3º y 4º de ESO.

Técnicas de evaluación

En la presente investigación se ha aplicado una metodología cualitativa basada en la recogida de datos sistemática a través de dos técnicas de entrevista: la primera grupal denominada *Focus Group* o Grupo de Discusión, y la segunda individual, denominada entrevista en profundidad. Para los grupos de discusión se utilizó un guión de entrevista semiestructurado de 12 preguntas que exploraba los siguientes contenidos: *bully*, víctima, testigos, papel jugado por el profesorado, papel jugado por la familia y soluciones

planteadas. El guión de las entrevistas en profundidad se centró en la dinámica social y relacional del *bullying*, explorando el proceso de victimización, los tipos de agresores, los tipos de víctimas y el papel jugado por otras personas (iguales, profesorado y padres) con un total de 10 preguntas.

Se llevaron a cabo 7 grupos de discusión de 8 personas a partir de dos variables de selección (zona del centro y tipo de centro). Todos los grupos fueron mixtos en cuanto al sexo (hombre y mujer), curso (2º, 3º y 4º de ESO) y perfiles en el aula (agresor, víctima, otros iguales). Con respecto a las entrevistas en profundidad, se realizaron un total de 16 (4 con agresores, 4 con víctimas, 4 con testigos y 4 con mediadores escolares/delegados de clase de 2º, 3º y 4º de ESO). En la siguiente tabla puede apreciarse la composición de un grupo de discusión estándar.

Composición Grupo de Discusión Estándar			
8 participantes	4 chicos	2 alumnos 2º ESO	2 agresores 2 víctimas
		1 alumno 3º ESO	4 otros iguales
		1 alumno 4º ESO	
	4 chicas	2 alumnas 2º ESO	2 agresoras 2 víctimas
		1 alumna 3º ESO	4 otros iguales
		1 alumna 4º ESO	

Tabla 261. Composición grupo de discusión estándar. Fuente: elaboración propia.

Para garantizar el rigor y la validez de la investigación, de suma importancia en los estudios cualitativos (Suárez, del Moral y González, 2013), se han utilizado cuatro medidas: en primer lugar, la triangulación intradatos también conocida como método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1998) consistente en la comparación sistemática de las categorías y sus propiedades derivadas del análisis de los datos en distintos fragmentos de un mismo material, entre distintos materiales, entre distintos sujetos, en distintas situaciones y en distintos momentos para buscar regularidades o pautas que permitan definir una categoría, propiedad o relación derivada del análisis de datos como significativa.

En segundo lugar, la revisión de pares (Creswell y Miller, 2000) o triangulación interanalistas (Denzin, 1978), consistente en contrastar los resultados de la codificación de cada investigador descartando aquellos en los que no se lograra un acuerdo. En tercer lugar, controles de credibilidad o de las partes interesadas (Thomas, 2003): en cada centro

educativo se ha realizado una sesión de devolución de los datos de la investigación, integrándose las aportaciones de los participantes y utilizándolas como feedback en el proceso de construcción de teoría. Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de estudio (triangulación teórica; Moral, 2006).

Procedimiento

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

Tan sólo se solicitó que en los grupos las variables sexo (hombre y mujer) y curso (2º, 3º y 4º de ESO) estuviera distribuida por igual y que estuvieran presentes chicos que se hubieran visto implicados en episodios de agresión entre iguales (como agresores, víctimas o testigos), según la experiencia del propio orientador en el trabajo con el alumnado del centro. En total se realizaron 7 grupos de discusión distintos de 1 hora de duración, aprovechándose para ello las instalaciones facilitadas por cada uno de los centros y el espacio temporal del recreo más una clase. Su conducción corrió a cargo de una pareja de entrevistadores adultos previamente entrenada compuesta por un hombre y una mujer, ambos relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales y con experiencia en el desarrollo de este tipo de entrevistas.

Tras los primeros tres grupos comenzó a perfilarse la idea de entrevistar en profundidad a los protagonistas directos de la violencia escolar: agresores, víctimas, testigos y mediadores/delegados de clase (estos últimos aparecieron en los grupos de discusión como figuras importantes para comprender mejor la dinámica de la victimización en el aula). Solicitamos a dos de los centros (los que contaban con programas específicos de mediación y formación de mediadores) su consentimiento para esta nueva recogida de datos y se llevaron a cabo 16 entrevistas en profundidad de 30

minutos de duración, aprovechando el recreo de los menores. En este caso sólo un entrevistador se encargó de las entrevistas para facilitar la producción de discurso implicada en la entrevista en profundidad.

Se registraron todos los grupos de discusión y entrevistas en profundidad con una grabadora Olympus DS-75 lo que facilitó su posterior transcripción y análisis.

Análisis de datos

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

1. *Preparación de archivos de datos brutos*: las respuestas de los participantes fueron transcritas e informatizadas para su tratamiento posterior con un programa computerizado de análisis de datos cualitativos (específicamente, el ATLAS.ti 5.0).

2. *Primer análisis de los datos en bruto*: cada investigador identificó y definió fragmentos significativos del texto y los fue codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta) teniendo en cuenta que los códigos “agresor”, “víctima”, “testigo”, “familia”, “escuela”, “barrio-comunidad” y “sociedad” habían sido introducidos en el diseño previamente siendo considerados como códigos teóricos deductivos. El proceso seguido inicialmente fue el la codificación línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).

4. *Desarrollo de las categorías iniciales (codificación axial)*: tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías. Hubo un acuerdo sobre un total de 45 categorías, el 90% de las planteadas por ambos investigadores. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes.

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

5. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva)*: en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas, es decir, utilizando el método de comparación constante se descartaron categorías o hipótesis sobre relaciones entre las mismas que pudimos anotar en la fase anterior al ver que solamente funcionaban en una situación determinada o carecían de poder explicativo suficiente

Resultados

A continuación presentaremos las percepciones y teorías que los adolescentes mantienen con respecto a las víctimas provocativas o agresivas. Se ilustrará la escritura de los resultados con algunos fragmentos literales significativos de los discursos adolescentes siendo la codificación de los mismos como sigue: GD (grupo de discusión)/ EP (entrevista en profundidad) + número del grupo o entrevista + A (chica), O (chico) + número identificativos en el grupo de discusión/ agr (agresor), vic (Víctima), test (testigo) o med (mediador) en las entrevistas en profundidad.

Víctimas provocativas o agresivas

Los resultados de este estudio permiten distinguir seis tipos de víctimas agresivas identificados por los adolescentes participantes en la investigación: víctimas agresivas por acumulación de estrés, provocativas, por contagio, pasivas deladoras, las víctimas de alto perfil académico protegidas por el profesorado, y por último, las víctimas agresivas por desplazamiento.

El primero de los tipos de víctimas se define como *víctima agresiva por acumulación de estrés*, un perfil que podríamos denominar “de olla a presión”, caracterizado por la agresión reactiva de la víctima que no aguanta más las burlas, insultos, golpes y otras manifestaciones abusivas por parte de sus compañeros. Siempre ha sido pasivo pero de repente se defiende reactivamente sin pedir ayuda a terceros (iguales o adultos).

GD3A4: *hay chicos que siempre se meten con ellos y son callaítos y todo eso, e incluso les quitan el bocadillo o les pegan, y un día se hartan y de repente se ponen a pegarte o te chillan y la gente se ríe porque lo hacen como muy exagerado y nadie se lo esperaba.*

En segundo lugar, emerge el concepto de *víctima provocativa*. Se trataría de chicos provocadores que son irritantes y contestatarios con sus compañeros y con los profesores (no dejan dar la clase en paz, insultan, mantienen discursos provocadores e interrumpen aunque siempre son ellos quienes salen perdiendo) y que son rechazados tanto por compañeros como por el profesorado al que molesta al dar clase y al que acude si le han pegado o insultado. El problema en este caso podría ser denominado como “el cuento de Pedro y el lobo”: el profesorado tiende a percibir la parte provocativa como la causante de la victimización, por lo que otros aspectos más pasivos de la victimización son menos atendidos.

GD2A7: *No, es que es su forma de ser, a lo mejor lo hace sin querer, pero es que lo hace. El profesor está explicando y le pregunta, espérate que llegue, y el profesor está diciendo algo y va y se mete y: te quieres callar ya, y a lo mejor le dices algo y te dice que te calles gordo, te voy a meter un ostia”, y me va a meter tres, y al final cuando le doy, “Pom” va al director o al jefe de estudio y ahora dice que no tiene ganas de bajar, etc.*

En tercer lugar, las *víctimas por contagio*, que se juntan con alguien violento y se “contagian” volviéndose proactivas las agresiones. El chico o chica que cambia de Centro y “empieza una nueva vida”: ha sido victimizado en su Centro anterior y ahora se junta con chicos agresores para compensar su rol anterior.

GD1A2: *Sí, pues yo tengo uno en mi clase que ha venido de otro colegio y ahora también se hace con los otros y también, no tanto como los vagos de siempre, pero también se mete.*

GD1A3: *La gente que viene de otros colegios se suele juntar con la gente así que... típicos repetidores y todo eso, porque piensan que no les van a hacer lo mismo que les hacían en ese otro colegio.*

GD1A 4: *Pero depende de cómo se integren. A lo mejor se integran mal y a lo mejor les pasa el otro lado contrario, que se meten con ellos y les pasan esas cosas, depende, si tú vienes nuevo de un sitio y...el novato siempre...*

En cuarto lugar, la *víctima pasiva delatora* que denuncia su situación ante un adulto es considerada como víctima agresiva. Para los adolescentes el hecho de que una víctima decida chivarse a un padre o un profesor es considerado como una agresión indirecta y desequilibrada (no se defiende directamente de su agresor y encima invoca a una figura punitiva que tiene mucho poder) de alguien que debería estar callado y no defenderse como dicta su etiqueta de víctima.

EP4Atest: 6: *Joaquín se chivó a un profesor porque estaban en su patio y estaban fumando y le estaban echando las colillas y les dijo que no le echasen más y los niños tenían 15 o 16 y fueron a pegarle a la salida y todo. Y estuvo un curso entero saliendo una hora antes.*

GD5A2: *Lo peor que hay es ser un chivato.*

GD7O3: Si ves que le están pegando, o yo que sé, no se lo puedes decir al profesor, porque eres un chivato.

En quinto lugar, las *víctimas agresivas de alto perfil académico protegidas por el profesorado*, es un subtipo que compartiría algunas características con la víctima agresiva anteriormente descrita y con el subtipo provocativo. En este caso, se trataría de algunos alumnos brillantes (“empollones”), que contarían con el apoyo y el cariño del profesorado (al contrario que las víctimas provocativas puras) pero que provocarían sutilmente a los compañeros usando sobre todo el plano del rendimiento académico y la inteligencia.

EP11Omed: *pero es que algunos se lo buscan, los niños que son unos empollones y encima hagan lo que hagan siempre tienen razón para el profesor y nunca tienen culpa de nada, y esos se pasan muchas veces y provocan a los demás pero dándoselas de listo y como que tú eres tonto... y luego van llorando al profesor.*

En sexto lugar se encontrarían las *víctimas por desplazamiento*, de las que se podrían identificar dos subtipos. Un primer tipo es el de aquellas que desplazan las agresiones a otros contextos no escolares, en especial al contexto familiar. La frustración que genera el ser victimizado y no defenderse se relaciona con la posibilidad de pagarla con otros significativos “que saben que no van a reaccionar igual”: los padres y madres (violencia filio-parental) o un chivo expiatorio (que en algunos casos también es colocado dentro del subsistema familiar, como es el hermano o hermana menor, aunque también puede ser un compañero más pequeño).

GD3A4: *yo conozco una niña que todo este Instituto le tenía manía pero sabiendo que a lo mejor paraban sin decirle nada, pasaban de ella, y ella se inventaba cosas o hacía algo y otra vez volvían todos, y entonces entró la hermana y le cogieron manía también a la hermana, porque todo lo que hacía ella le echa las culpas a su hermana.*

Entrevistador: *incluso puede ser que como le tienen manía a alguien de tu familia o a tu hermano y entonces llegas tú y te comes todo el marrón ese...*

GD3A4: *y muchas veces han intentado pegarle a esa niña y entonces ella ha dicho no es que yo no he sido ha sido mi hermana, no sé qué, para que la hermana cargara con las culpas.*

Un segundo tipo de víctima agresiva por desplazamiento referido por el grupo hace referencia a los chicos y chicas *bullies* que agreden como víctimas agresivas, pero esta vez la victimización se produce en el contexto familiar y el desplazamiento se haría en el Centro hacia los compañeros. Es decir, podría considerarse a algunos agresores como víctimas en un microcontexto y agresores en otro.

GD4A3: *yo conozco a uno de mi clase la que han expulsado al menos siete veces...no los conozco pero el mismo va diciendo que su madre le ha tirado un cuchillo que su madre le pegó con una zapatilla, y luego lo de su casa lo descarga con nosotros [...].*

Entrevistador 2: *es decir lo que le ocurre en su casa luego viene y lo descarga en el colegio.*

GD4A3: *es que con sus padres no lo puede pagar.*

En la Figura 4 se resume los tipos de víctimas agresivas identificadas.

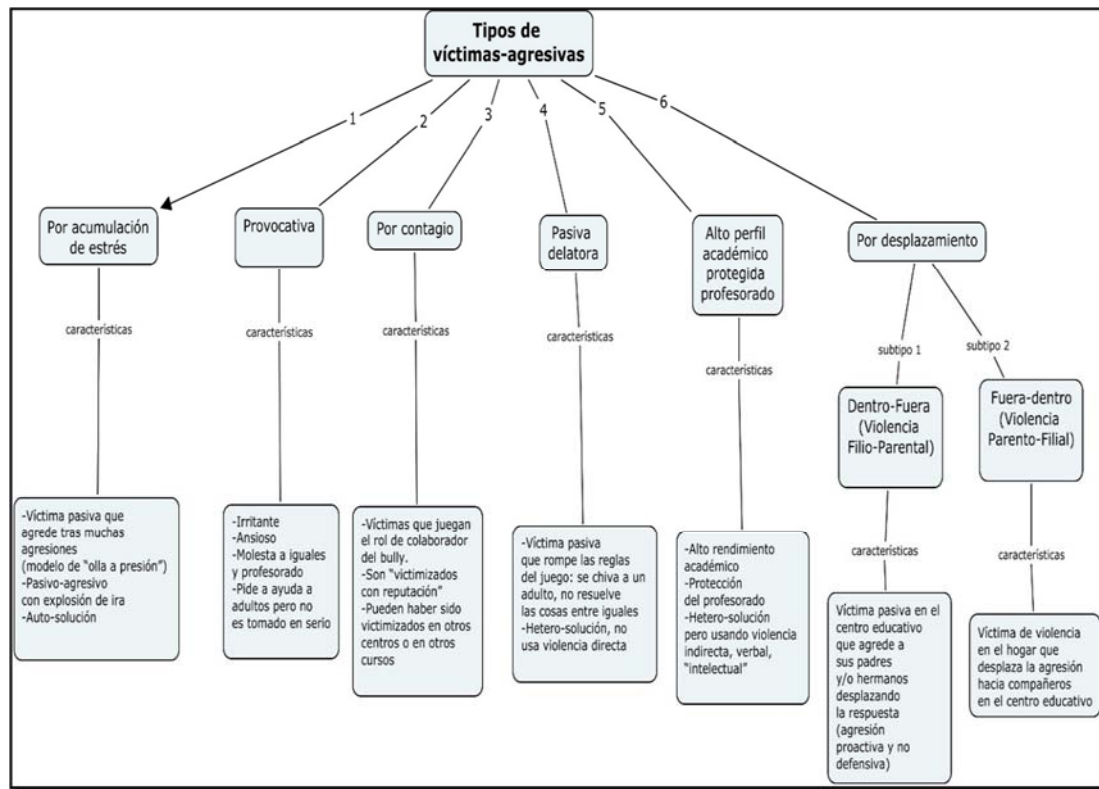


Figura 4. Subtipos de víctimas agresivas. Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación era distinguir tipos de víctimas agresivas, atendiendo a los testimonios del alumnado de Educación Secundaria.

En líneas generales podemos destacar que los resultados de este estudio van más allá de la propuesta de Vermande *et al.* (2007) según la cual se pueden distinguir al menos dos tipos de víctimas agresivas: la víctima agresiva reactiva y la agresiva proactiva y reactiva (o *bully-víctima*) proponiendo seis subtipos de víctimas agresivas: víctimas agresivas por acumulación de estrés, provocativas, por contagio, pasivas delatorias, de alto perfil académico protegidas por los profesores y por desplazamiento.

El primero de los tipos de víctimas, definido como víctima reactiva por acumulación de estrés, es coincidente con la definición de Salmivalli y Helteenvuori (2007), quienes sugieren que la agresividad reactiva también podría ser una consecuencia de la constante victimización. Es decir, más que aspectos temperamentales como impulsividad, impaciencia o ansiedad, las causas que desencadenarían el paso de víctima

pasiva a reactiva serían externos, tales como la frustración constante del acoso que de forma reactiva provocaría reacciones agresivas (Berkowitz, 1989).

Las consecuencias de estas reacciones defensivas son contradictorias. Por un lado, la investigación arroja resultados a favor de la relación entre la agresión reactiva y la victimización, por ejemplo, Salmivalli *et al.* (1996) indicaron que los preadolescentes identificaban el contraataque como una respuesta que era más probable que exacerbara la intimidación, por lo que buscar venganza o agredir reactivamente por parte de los chicos victimizados en realidad reforzaría la victimización (Kochenderfer-Ladd, 2004; Putallaz y Bierman, 2004). Sin embargo, entre las soluciones adolescentes dirigidas a las víctimas de acoso escolar se encuentra la estrategia individual positiva denominada “espabilarse” (del Moral, Suárez y Musitu, en prensa): no callarse, defenderse física y verbalmente, no tener miedo, aguantar y que transmitan que no pueden con ellas. Es decir, por un lado defenderse puede aumentar la victimización pero según los adolescentes la víctima que empieza a “espabilarse” deja de ser víctima en un sentido muy importante: la desigualdad de poder con el agresor va disminuyendo, por lo que pasarían a ser victimizados “a secas” y dejarían de ser víctimas de *bullying* (Salmivalli y Peets, 2009).

El segundo tipo de víctima sería la víctima provocativa coincidente con las descripciones de Crick, Grotpeter y Rockhill (1999). Serían aspectos relacionados con la impulsividad, la ansiedad, la forma de ser y las habilidades de relación interpersonal las que caracterizarían a este tipo de víctima. Al contrario que otros tipos de víctimas los adolescentes encuentran justificadas estas agresiones, por lo que la propia definición de víctima pasaría a ser redimensionada. Es decir, para los adolescentes una víctima agresiva provocativa se merece lo que le pasa por su constante línea base de comportamiento molesto. Además, no encuentra apoyos ni en el mundo adulto ni en el de los iguales por lo que la soledad y la dificultad para buscar soluciones serían la norma en estos casos. Si a esto le añadimos que algunos autores han caracterizado a los hogares de las víctimas provocativas como punitivos, hostiles, con altos niveles de negligencia, sobreprotección (Bowers, Smith y Binney, 1994) y rechazo (Veenstra *et al.*, 2005), y con bajos niveles de seguimiento y calidez, podemos imaginar que las llamadas de atención para ser considerados, aceptados y queridos son infructuosas en los principales contextos de desarrollo.

En tercer lugar, las víctimas agresivas por contagio: se juntan con alguien violento y se “contagia” agrediendo proactivamente. Hay un acuerdo generalizado en que la

agresión proactiva se asocia con cualidades de liderazgo y popularidad en los grupos de iguales (Dodge y Coie, 1987; Prinstein y Cillessen, 2003) y que un chico ansioso y tímido que además tienen amigos débiles físicamente o rechazados por los otros, tiene peor pronóstico que otro chico de similares características con amigos fuertes o aceptados (Hodges, Malone y Perry, 1997). Los resultados de nuestro estudio ofrecen una teoría adolescente de la interesante dinámica del paso de ser víctima pasiva a agresiva por contagio: el cambio de Centro o de nivel educativo supondría una oportunidad para dejar de ser victimizado o al menos para seguir siendo victimizado pero contando con un grupo de iguales fuertes. Este aspecto podría estar estrechamente relacionado con el rol de colaboradores del *bully* (del Moral, Suárez y Musitu, en prensa; Salmivalli, 2010), puesto que el cambio de este tercer tipo de víctima no consiste en convertirse en *bully*, sino más bien en colaborador de éste, por lo que ciertos aspectos de victimización provenientes del *bully* seguirían estando presentes en su vida, pero sin duda mucho más controlables, predecibles y aguantables.

En cuarto lugar, la víctima pasiva delatora, que es agresiva por incumplir el rol de la víctima pasiva (no defenderse, no pedir ayuda) sumado al uso de una estrategia de resolución de conflictos considerada como ilegítima en la cultura escolar adolescente: pedir ayuda a un adulto (profesor o padre). Las cosas de los adolescentes se resuelven entre adolescentes y no se “empeora” la situación introduciendo en el conflicto a los adultos. Esta teoría la hemos obtenido en diversos centros y con una cierta unanimidad, no sólo por parte de agresores y testigos, sino también como explicación por parte de chicos victimizados del por qué no pidieron ayuda a sus padres y profesores (en uno de los centros una chica comentaba que “peor que pegar a otro injustamente estaba ser un chivato”). Esta sanción social adolescente perjudica a las víctimas y a todos los testigos que podrían poner en marcha el proceso de solución denunciando la situación a un adulto además que dificulta los procesos de aprendizaje cooperativos que tan buenos resultados han demostrado a la hora de disminuir las agresiones indirectas (León, Gozalo y Polo, 2012).

Por otro lado, se han apuntado algunas ideas muy interesantes acerca de las víctimas agresivas por desplazamiento, que permiten poner en relación distintos tipos de violencia y distintos escenarios de desarrollo adolescente. En el caso de la violencia “dentro-fuera” la hipótesis es la siguiente: la frustración acumulada en el contexto escolar se expresaría de forma violenta en el seno familiar, contra los padres o hermanos. Algunos

autores han caracterizado a los hogares de las víctimas pasivas con un ambiente familiar más positivo que los *bullies* y las víctimas agresivas (Bowers *et al.*, 1994). Podría hipotetizarse que las agresiones despaçadas al hogar supondrían un intercambio violento en el caso de las víctimas agresivas y los *bullies*, generando situaciones bidireccionales de violencia (Ibabe, 2011) mientras que si una víctima pasiva de *bullying* comenzara a agredir en casa la violencia sería más unidireccional (de hijo a padres).

Este dato que relaciona la victimización por *bullying* y la violencia filio-parental es novedoso y no es coincidente con las investigaciones previas que ponen de manifiesto la alta correlación entre ser *bully* en el contexto escolar y ser violento contra los padres (Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Sempere, Losa, Pérez, Esteve y Cerdá, 2005).

Por último, el segundo subtipo de víctima por desplazamiento sería el de los chicos que agreden proactivamente en el contexto escolar pero son victimizados en sus hogares. En este caso ser víctima de malos tratos, de prácticas punitivas o estilos parentales autoritarios-violentos se relacionaría con una mayor probabilidad de ser violento en la escuela. Diversos autores han investigado esta cuestión llegando a la conclusión que en familias donde un menor ha sido maltratado, la violencia es percibida como un modo de descargar la rabia y la frustración, además de considerarla como una forma aceptable y preferencial de resolver conflictos (Jaffe, Wolfe y Wilson, 1990; McCord, 1988). Estos autores consideran, además, que este hecho pudiera estar relacionado con la violencia en la escuela (Holt, Buckley y Whelan, 2008; McCloskey y Lichter, 2003) o en futuras relaciones de pareja (Rossman, Hughes y Rosenberg, 1999).

A la luz de estos resultados proponemos una distinción básica entre víctimas pasivas y víctimas agresivas, más que provocativas como consideran algunos autores, puesto que no todas ellas utilizan la provocación o presentan las características de impulsividad, impaciencia o ansiedad que caracterizan a las víctimas provocativas.

Las implicaciones para la práctica son muy importantes, en primer lugar por provenir estas teorías de las experiencias y conocimientos de los adolescentes y estar estrechamente vinculadas al contexto donde se produce el *bullying*. El sólo hecho de pensar acerca de sus compañeros que están siendo victimizados supone ponerse en su lugar, intentar comprender profundamente por qué se encuentran viviendo una situación tan dolorosa y al mismo tiempo, tomar conciencia del papel jugado por cada adolescente en relación a la violencia escolar entre iguales. Por otro lado, conocer los tipos de víctimas agresivas puede suponer un gran avance para el diseño de actuaciones preventivas no sólo

a nivel de centro educativo sino también a nivel de aula, como herramienta para educadores que se implican y observan a su alumnado intentando ayudarles en su desarrollo. El hecho de que pedir ayuda a los adultos sea sancionado socialmente en la cultura escolar adolescente no debería entrar en conflicto con planificar actuaciones o prestar ayuda estratégicamente. Conocer las características de cada tipo de víctima puede servir, por ejemplo, para trabajar con todo el grupo de colaboradores o asistentes del *bully* y explorar sus historias pasadas y presentes como víctimas para trabajar la empatía, o para explorar la situación familiar de las víctimas en busca de apoyos o incluso para ofrecer ayuda a los progenitores, o para trabajar a nivel del grupo clase el cuestionamiento de las normas implícitas a la hora de pedir ayuda.

Esta investigación con la que los investigadores han disfrutado enormemente no está exenta de puntos a mejorar. Por un lado, contar sólo con adolescentes de 2º a 4º de ESO deja fuera al alumnado de 1º de ESO. Atendiendo a los resultados de este estudio habría sido interesante contar con este alumnado para evaluar la victimización en el momento del cambio de centro educativo. Por otro lado, a pesar de haber logrado el criterio de cantidad (saturación teórica) otros informantes podrían haber complementado los datos como son el profesorado o los padres.

Referencias bibliográficas

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces, <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [Fecha de acceso: 24 de Junio, 2012].
- Berkowitz, L. (1989). The Frustration-Aggression Hypothesis: An Examination and Reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- Bowers, L., Smith, P.K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social Peers Relations*, 11, 215-232.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. Cast., 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós).
- Buelga, S., Cava, M.J. & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.

- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11, 332–345.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. M. Corbin, B. Bowers, & A. E. Clarke, (Eds.). *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 127-154). Walnut Creek, CA: University of Arizona Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N., Kim, T. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Rockhill, C. (1999). Social information processing and children's loneliness. In K. Rotenberg and S. Hymel (Eds.), *Children's loneliness* (pp. 153-175). New York: Cambridge University Press.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2009). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas agresivas en las escuelas? Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 531-551.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- del Moral, G., Suárez, C. & Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 105-127.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mc Graw Hill.
- Dodge, K. A. & 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 -1157.
- Dodge, K. A.; Lochman, J. E.; Harnish, J. D.; Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1997). *Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youths*. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Holt, S., Buckley, H. & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse y Neglect*, 8, 97–810.
- Hubbard, J., Cillessen, A., Dodge, K., Coie, J., & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality & Social Psychology*, 80, 268–280.

- Hunter, S.C.; Mora-Merchán, J.A. & Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping-Strategy Use in the Victims of Bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.
- Ibabe, I. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales De Psicología*, 27(2), 265-277.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. & Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A. & Wilson, S. K. (1990). *Children of Battered Women*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development*, 13, 329–349.
- León, B., Gozalo, M. & Polo, M.I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- McCloskey, L.A. & Lichter, E. L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression acts across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(4), 390–412.
- McCord, J. (1988). Parental aggressiveness and physical punishment in long-term perspective. In G. Hotaling, D. Finkelhor, J. Kirkpatrick y M. Straus (Eds.), *Family Abuse and its Consequences: New Directions in Research*, (pp. 91-98). Beverly Hills: Sage.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega R. & del Rey, R. (2008). La víctima de maltrato y acoso entre compañeros. En M. Herrera (Coord.), *Hostigamiento y hábitat social: una perspectiva victimológica*, (pp. 209-236). Granada: Ed. Comares.
- Ortega, R., Elípe, P. & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). ‘Guess what I just heard!’: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Perry, D. G., Kusel S. J. & Perry, I. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Poulin, F. & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115-122.

- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Putallaz, M. & Bierman, K.L. (2004). *Aggression, antisocial behavior and violence among girls*. New York: Guilford Press.
- Rossmann, R. B. B., Hughes, H. M., & Rosenberg, M. S. (1999). *Children and interparental violence*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behaviour* 15, 112–120.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33, 198-206.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161–1171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims, and bully–victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully–victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322–340). New York: Guilford Press.
- Schafer, M., Werner, N. E., & Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. *British Journal of Psychology*, 20, 281–306.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1998). Socialcognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431–440.
- Schwartz, D., Proctor, L.J. & Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen y S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). New York: Guilford Press.
- Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. & Cerdá, M. (2005). *Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Barcelona: Àmbit social i criminològic. Centre D'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Singleton, R. A. & Straits, B. C. (2004). *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press.

- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7, 249-255.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Suárez, C., Del Moral, G. & González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*. Aceptado para su publicación el 18 de Febrero de 2013.
- Thomas, D.R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. Consultado el 26 de Junio de 2012 en <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Vermande, M.M., Olthof, T., Aleva, A.E., Orobio de Castro, B., Meulen, M.A. van der & Goossens, F. (2007, June). *Victims of bullying in schools: Theoretical and empirical indicators for the existence of three categories*. Presentation in Onderwijs Research Dagen, Groningen, The Netherlands.

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

Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 105-128.

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

El hecho de que otros iguales están presentes como testigos en la mayoría de los incidentes de *bullying* ha llevado a los investigadores a preguntarse cómo reaccionan los espectadores durante estos episodios de violencia, y cómo sus reacciones pueden contribuir al problema o ayudar a resolverlo (Hawkins, Pepler y Craig, 2001; O'Connell, Pepler, y Craig, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). Los miembros del grupo se considera que tienen diferentes funciones en el proceso, impulsados por diversas emociones, actitudes y motivaciones. Sus características

individuales interactúan con los factores ambientales, tales como normas del aula, contribuyendo al proceso de acoso que, como sabemos, puede tener resultados tremendamente dañinos para el individuo afectado. Salmivalli et al. (1996) utilizó un procedimiento sociométrico de nominación-de iguales e identificó cuatro tipos de roles que los chicos y chicas pueden tener en el proceso de acoso escolar, además de ser bullies o víctimas: los colaboradores de los bullies, los animadores de los bullies, los neutrales y los defensores de las víctimas.

Considerar el bullying en el contexto del grupo ayuda a comprender mejor la motivación de las personas para intimidar, la falta de apoyo a las víctimas, la persistencia de la intimidación, y el ajuste de las víctimas a través de diversos contextos. Finalmente, el estudio del grupo es de gran ayuda en el desarrollo de intervenciones efectivas contra el acoso escolar (Salmivalli, 2010).

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

Características de Colaboradores, Animadores, Defensores y Neutrales

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

La importancia de las reacciones espectador se hace evidente si pensamos en su posible impacto en los bullies, las víctimas y el resto de compañeros. Tener otros aliados que se unen en la intimidación o recibir retroalimentación positiva, incluso a través de sutiles apoyos verbales o de señales no verbales (por ejemplo, sonriendo, riendo) es probablemente gratificante para los que están acosando, mientras que el desafío al bully para tomar partido por la víctima proporciona retroalimentación negativa para ellos. En su estudio observacional Hawkins et al. (2001) encontraron que cuando los espectadores reaccionaron a favor de la víctima, a menudo eran eficaces para poner fin a un episodio de acoso escolar. La influencia de los espectadores sobre el bullying ha sido investigada

a nivel del aula y, por agregación de las puntuaciones de los chicos en las escalas de rol a nivel de la clase. Los resultados agregados reflejan comportamientos que son típicos o atípicos de los chicos en un aula determinada. Se ha encontrado que en aquellas clases donde los compañeros tienen más tendencia a reforzar al bully, se dan con más frecuencia episodios de violencia escolar entre iguales, mientras que las aulas donde predominan altos niveles de apoyo y defensa de las víctimas tienen un efecto contrario en la prevalencia de episodios de acoso (Karna, Salmivalli, Poskiparta, y Voeten, 2008). Además, la asociación entre la victimización y sus dos factores de riesgo conocidos, ansiedad social y rechazo de los compañeros, es más fuerte en las aulas que se observa alto apoyo a los bullies y baja defensa de las víctimas. Es decir, la probabilidad de que los chicos ansiosos o rechazados acaben convirtiéndose en víctimas depende del contexto social, siendo mayor en las clases donde los espectadores apoyan la conducta del bully, en lugar de desafiarla (Salmivalli, 2010).

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

Desafortunadamente, los chicos testigos de la violencia escolar entre iguales no parecen utilizar su potencial para reducirlo. A pesar de que la mayoría de los chicos muestran actitudes contrarias a la intimidación y manifiestan intenciones de apoyar a compañeros víctimas en situaciones hipotéticas (Boulton, Trueman, y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee, 1991; Whitney y Smith, 1993), el comportamiento real de apoyo es raro. En un estudio realizado en Finlandia (Salmivalli, Lappalainen, y Lagerspetz, 1998), la frecuencia de los estudiantes de sexto y octavo grado identificados como defensores de las víctimas fue un 17-20%, mientras que el de chicos que colaboraban o animaban al bully ascendió a un 20-29%. Casi un tercio (26-30%) no tomó partido por nadie, pero no se retiró de las situaciones de acoso escolar, permitiendo pasivamente la continuación de la violencia entre iguales.

En el análisis de los motivos de la no ayuda por parte de los espectadores, destacan los estudios acerca de las redes de iguales. Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997) y Dishion, Patterson y Griesler (1994) destacan que los adolescentes bullies, los colaboradores y los animadores pertenecen a grupos de iguales más amplios que los adolescentes defensores, los neutrales y los victimizados. Estas redes de iguales tienden a ser homogéneas en el caso de chicos cuyos roles manifestados en episodios escolares son similares (entre bullies) o complementarios (entre bullies, colaboradores y animadores). Los chicos que no pertenecen a ninguna red son más fácilmente victimizados. Es importante relacionar este dato con el hecho de que los chicos bullies, sobre todo varones, sean a menudo chicos rechazados por la mayor parte de sus compañeros (Boulton y Smith, 1994), por lo que estos chicos cuentan con una red de iguales que los apoyan y los consideran más positivamente que el resto de compañeros, que muestran actitudes favorables hacia la violencia y cuya amplitud es mayor que las redes sociales de otros chicos (Cairns y Cairns, 1986; Wright, Giammarino y Parad, 1986).

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

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

Por todo ello, en este estudio nos planteamos el objetivo de conocer los distintos roles jugados en la violencia escolar tal y como son percibidos y experimentados por los adolescentes y las motivaciones que llevan a los protagonistas a jugar ese rol.

Método

Diseño

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

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

Hay una diferencia fundamental entre un diseño tradicional cuantitativo y uno cualitativo: este último no se establece completamente al inicio de la investigación sino que va emergiendo paralelamente a la recogida de los datos, es por tanto, más flexible y tiene un carácter marcadamente emergente (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; en Valles, 1997).

Los resultados de este estudio pertenecen a una investigación doctoral de mayor extensión, realizada con muestra española y mexicana, con primaria y secundaria, con adolescentes, padres y profesorado, y usando diversas estrategias metodológicas cualitativas (narrativo-conversacionales, observacionales y análisis documentales). En la tabla 22 se recogen los elementos del diseño general utilizados en esta investigación:

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

Tabla 22. Esquema del diseño de investigación empleado. Fuente: elaboración propia.

Muestra y contextos de recogida de datos

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

Los participantes de esta investigación han sido 64 adolescentes (34 chicas y 30 chicos) escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía

Occidental, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años de edad y escolarizados en 2º, 3º y 4º de ESO, con una media de edad de 14,54 años.

Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos

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

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

1. Preparación de archivos de datos brutos: las respuestas de los participantes fueron informatizados como archivo RTF para su tratamiento posterior con CAQDAS. El resultado fue un archivo de datos en bruto informatizado.

2. Lectura atenta del texto: el texto en bruto fue leído con detalle por dos investigadores para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los "temas" y detalles del mismo.

3. Primer análisis de los datos en bruto: la categorización abierta: cada investigador identificó y definió fragmentos significativos del texto y los fue codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta) teniendo en cuenta que los códigos "agresor", "víctima", "testigo", "familia", "escuela", "barrio-comunidad" y "sociedad" habían sido introducidos en el diseño previamente siendo considerados como códigos teóricos deductivos. El proceso seguido inicialmente fue el la codificación palabra a palabra y línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).

4. Desarrollo de las categorías iniciales: la codificación axial: tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión por pares recomendada por Creswell y Miller (2000) y Anfara, Brown y Mangione (2002) para la validez de los estudios cualitativos). Hubo un acuerdo sobre un total de 45 categorías, el 90% de las planteadas por ambos investigadores. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores

trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes. En síntesis este proceso consiste en comparar sistemáticamente las categorías y sus propiedades en distintos fragmentos del material en bruto, entre distintos materiales, entre distintos sujetos, en distintas situaciones, etc. (método de comparación constante) para buscar regularidades o pautas que permitan definir esa categoría, propiedad o relación como significativa.

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

5. Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades: la codificación selectiva: en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas, es decir, utilizando el método de comparación constante se descartaron categorías o hipótesis sobre relaciones entre las mismas que pudimos anotar en la fase anterior al ver que solamente funcionaban en una situación determinada o carecían de poder explicativo suficiente

Además de la revisión de pares, en el siguiente estudio se han llevado a cabo diferentes medidas para garantizar su rigor y validez. En primera lugar, en cada instituto se ha realizado una sesión de devolución de los datos de la investigación en el centro, integrándose las aportaciones de los participantes y utilizándolas como feedback en el proceso de construcción de teoría (proceso de comprobación de coherencia; Thomas, 2003). Incluso se presentaron los datos de una manera más abierta en unas jornadas organizadas por uno de los Centros del Profesorado de Andalucía Occidental para compartir los resultados del análisis con todos aquellos asistentes interesados en la materia. Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de estudio. El contraste con la literatura en esta etapa final, ha mostrado el grado de ajuste entre los resultados del análisis y los hallazgos que se presentan en el estudio (triangulación teórica; Moral, 2006. A raíz de los resultados de dicho contraste, se han elaborado y planteado las conclusiones, pero también preguntas sobre aspectos del rol de los testigos en el acoso escolar que pueden necesitar una revisión por parte de futuras investigaciones.

Procedimiento

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

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

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

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

Resultados

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

El perfil del agresor

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

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

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

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

Lo que sí es claramente percibido por los adolescentes es que los agresores necesitan público y les importa mucho la opinión de los demás, hacerse un nombre, que les respeten y ganar reputación en el grupo. También a nivel social, los bullies

participantes en el estudio reconocen que se entienden mejor “con los que la lían” que con otras personas por lo que sería con esos otros iguales con los que podrían mantener las únicas relaciones realmente simétricas en el contexto escolar.

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

(Varias voces “chupaculos”).

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

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

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

GD7A5: intenta parecerse a él.

Entrevistador: imitadores entonces, ¿no?

GD7A2: pero siguen siendo víctimas. Siguen siendo iguales que los otros aunque quieran parecer más...

GD7A6: vamos, imitadores malos.

GD7A4: aunque hacen todo lo que él dice.

El perfil social de la víctima de bullying

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

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

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

.....
.....

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

E: Por la higiene.

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

.....
.....

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

.....
.....

EP5Ates: Y hay algunos que no tienen problemas, no llevan ni gafas, ni nada, pero los de mi clase dicen que están mal de la cabeza que no sé... Y nosotros se lo preguntamos, mis amigos y yo se lo preguntamos a la profesora, pero nos dijo que no tenían nada, pero que es raro, porque no sé, por otra parte, siempre va con ellos, es un poco raro porque no tiene ningún problema, no nos han dicho nada y es así.

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

El perfil de los testigos de la violencia

Lo primero que implica para los adolescentes el ser testigo de una agresión es que les obliga a posicionarse en la dimensión bipolar “intervengo-no intervengo”. Los motivos para intervenir son claros: la presencia de un amigo en apuros al cual se quiere defender o, como reflejó uno de los chicos agresores, meterse para separar sea quien sea. La forma de defender al amigo sí puede adoptar distintas manifestaciones: separar y parar la pelea, unirse para pegarle a la otra persona, hablar con el amigo o hablar con la otra parte en conflicto con fines “mediadores” y, por último, “chivarse” al profesorado. Los motivos para no intervenir son: la ausencia de un amigo en el conflicto, el miedo a las represalias por haberse metido a separar o a apoyar a un amigo o el género de los contrincantes (por ejemplo, si son dos chicas que se pegan los chicos no se meten a separar). Y hay dos formas fundamentales para no intervenir: irse o apartarse de la situación, o quedarse y consumir esa violencia como espectador. Ese público acepta la normalidad de la situación de la pelea entre dos compañeros o de la victimización siempre de la misma persona, así como normaliza la situación de ver esas situaciones desde una posición falsamente pasiva: mirar sin hacer nada, reírse, no detener la pelea o hablar con un adulto, inmersos en un fenómeno de contagio social (“¡pelea, pelea!” “[...] y se quedó todo el patio solo [...]”). Los chicos gritan y jalean, se empujan para llegar a la primera fila y crean ese “contexto anti-diálogo” en el que a veces se vuelve imposible que las dos partes en conflicto puedan ni siquiera escucharse.

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

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

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

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

Entrevistadora: Pero, hacían algo?

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

Entrevistadora: Y animando o sin animar?

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

.....

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

.....

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

GD4A1.- Depende.

GD4A2.-Pues lo que hace todo el mundo.

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

GD4A4.- Yo me voy.

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

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

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

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

E: ¿Los demás qué opináis?

(Hay un silencio)

GD4A1.- Que sí que es así, que cuando hay una pelea todos a mirar.

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

El grupo adolescente destaca un tipo especial de testigo sobre el que queremos detenernos por su interés de cara a la intervención. Utilizaremos el término empleado por los chicos para respetar su propia teorización: el “chupaculos”. El “chupaculos” o “metecizañas” sería una figura que se encuentra a caballo entre el agresor, el testigo y la víctima. Con el agresor comparte el ir de chulo, el ser conocidos por formar parte de su

cohorte, el disfrutar de la inmunidad que tiene juntarse con el o la que pega, además emplea insultos, propicia peleas, sustrae material, empuja y achucha en las peleas y difunde rumores. Los chicos que forman su cohorte buscarían los beneficios de los que disfruta el bully (hacerse respetar, hacerse un nombre, que le tengan miedo y tener reputación) pero sin tener que desplegar el mismo tipo de estrategias directas que los bullies (puesto que el hecho de ser sus amigos ya les supone respeto, reputación, nombre y protección). Pero como dicen los adolescentes es un “imitador de los malos”. Con la víctima comparte su debilidad, ya que no suelen ser chicos fuertes y a veces son descritos como más pequeños que el líder, y su sumisión (pues dependen de otra manera de la misma figura agresora). Y con los testigos comparten su pseudopasividad y su placer por consumir violencia. Pero es en estos contextos en el que se crean las grandes diferencias de los “chupaculos”: ellos calientan las peleas con insultos, mentiras, empujones y achuchones, pero no pegan, “no te hacen nada”. Incluso se puede hablar con ellos si están solos y resolver dialogando la situación problema. En este sentido los adolescentes los tachan de tener una doble cara. La cara mala es cruel pues disfruta generando peleas y soltando a su “bestia” a presas más débiles, pues no meten cizaña entre chicos agresores del mismo nivel. En este sentido, algunos adolescentes los han descrito como chicos que sacan buenas notas y que usan sobre todo la violencia psicológica, aunque uno de los chicos entrevistados que reconoce haber formado parte de esta cohorte de un líder bully comenta que repitió debido a esa relación y que su rendimiento escolar no se ha visto recuperado hasta que tras la repetición dejó de juntarse con él y su pandilla.

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

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

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

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

.....

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

Entrevistador: él es el cabecilla del grupo, entonces si él provoca una pelea...

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

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

insulta ni usa medios violentos para defenderse incumplirá otro criterio más de normalidad adolescente.

Discusión

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

En primer lugar, queda claro en este estudio la naturaleza social del bullying y la importancia que el contexto social tiene para el inicio, mantenimiento y resolución de los episodios violentos entre iguales en el medio escolar. Estamos de acuerdo con Björkqvist et al. (1982) en que el *bully* recibe el apoyo de otros miembros tanto de un modo directo, como es el apoyo recibido por sus amigos del grupo (colaboradores) y por los iguales que se acercan a consumir la violencia, a reírse o jalearse la agresión injustificada (animadores), como de un modo indirecto, los espectadores neutrales que al ver la agresión se alejan sin tampoco hacer nada para ayudar a la víctima o impedir al agresor que perpetre el acto violento. Como afirma Salmivalli (2010) contar con estos apoyos sociales directos e indirectos facilitan la comprensión de la persistencia en la agresión, la falta de apoyo de las víctimas y sus problemas de ajuste.

Hemos identificado la misma tipología de testigos propuesta por Salmivalli (2010): los colaboradores, los animadores, los defensores y los neutrales. Los colaboradores son los chicos que se ponen de lado del agresor, su cohorte. La investigación realizada hasta este momento se ha centrado más en su papel de apoyo, el tamaño de las redes sociales que conforman así como los motivos para no apoyar a la víctima (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997; Salmivalli, Lappalainen, y Lagerspetz, 1998; Dishion et al., 1994) y no tanto en las características diferenciales de estos chicos con respecto al *bully* que apoyan o su rendimiento académico en clase. Los colaboradores (chupaculos o metecizañas utilizando la jerga empleada por los adolescentes participantes en el estudio) comparten características con el *bully*, la víctima y los animadores. Emplean formas de violencia más verbales que físicas (directas e indirectas), aunque pueden dar empujones o provocar físicamente para favorecer la agresión a la víctima por parte del *bully*. Sin embargo, no son tan fuertes físicamente, pueden tener buen rendimiento académico (aunque quieran minimizarlo y pasar desapercibidos) y dependen

del bully que exige lealtad y fidelidad, por lo que no es fácil tomar la decisión de no colaborar con él o de terminar con esa relación de amistad. Hay un aspecto muy positivo que emana de este estudio: la capacidad de dialogar y encontrar formas no violentas de resolución de conflictos con los colaboradores siempre y cuando se interactúe con ellos cuando no están cumpliendo su rol de colaborador. En este sentido estamos de acuerdo con Karna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten (2008) en que en las aulas donde hay más apoyo al bully se dan con más frecuencia episodios de violencia escolar entre iguales, pero también que en este tipo de aulas habrá más chicos que se encuentren atrapados en ese rol de colaborador del bully y con una potencial capacidad de dialogar para encontrar vías alternativas de resolver conflictos.

En segundo lugar, los animadores son definidos por Salmivalli (2010) como aquellos adolescentes que proporcionan retroalimentación positiva a los bullies, mediante apoyos verbales o no verbales. En nuestro estudio se pone de manifiesto la normalización del rol de espectador en la violencia escolar entre iguales. Quizás éste sea el rol que englobe a más iguales en este tipo de violencia adolescente. La diversión, la curiosidad o la emoción de ver pelearse a dos compañeros moviliza a la mayoría de los chicos y chicas en los escenarios donde se da la violencia, en especial, cuando estos espacios son abiertos: el patio del centro educativo o la salida del mismo. El contexto social generado por los animadores se ha denominado como “contexto antidiálogo”, puesto que llega a ser difícil llegar a escuchar a la otra persona y aún menos plantear una resolución pacífica del conflicto cuando la mayoría de las personas están gritando y solicitando ver una pelea o caldeando el ambiente de diversos modos.

Dos elementos destacan en el rol de animador: la normatividad social, es decir, cuando hay una pelea en el patio o en la salida lo normal es acercarse y verla (y no intentar separar o gritar “mejor hablar que pegar” “deja a la víctima que todos la apoyamos”), y el refuerzo generado por el apoyo social de todos los iguales del centro educativo, es decir, al perpetrar la agresión en espacios abiertos apoyados socialmente el feedback positivo que favorece la continuidad de la conducta violenta del bully es de iguales de todo el centro educativo no sólo del grupo de referencia o del aula del adolescente. Esto multiplicaría los efectos positivos del apoyo al bully (Karna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten, 2008). Tomando como referencia las descripciones aportadas por los adolescentes entrevistados en este estudio, las cifras de animadores y colaboradores superarían el 20-29% aportado por Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz (1998).

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

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

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

Podemos concluir diciendo que esta actitud de animación de la violencia ocurre no sólo en episodios de bullying donde hay un desequilibrio de poder patente entre las dos partes sino también en cualquier tipo de pelea que implique a compañeros donde las fuerzas estén más equilibradas. No es tanto el disfrute por ver sufrir a una víctima débil o reforzar la conducta de un agresor por temor a posibles consecuencias, sino la emoción generada al entrar en contacto con la violencia.

Estos resultados permiten comprender mejor el contexto grupal en el que se expresa la violencia escolar entre iguales al igual que permiten formular hipótesis para

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

Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, no se ha indagado en las características diferenciales de los roles de los testigos según género. A pesar de que se han identificado los mismos tipos de testigos que en estudios de Finlandia, Estados Unidos, Australia, etc. las dinámicas sociales reflejadas por la muestra participante en el estudio sí podría estar influida culturalmente por lo que deberían de compararse con muestras de otros contextos. Finalmente, la inclusión del punto de vista del profesorado podría haber sido un elemento muy importante sobre todo para conocer si estos roles son visibles y definidos con claridad por los adultos o sin embargo pasan desapercibidos o son normalizados.

Referencias bibliográficas

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

- Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behaviour*, (pp. 315-342). New York: Academic.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R. & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In L. R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New York: Plenum.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. London: Sage.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008). *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* The XIth EARA conference, Turin, Italy.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001), Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Mishna, F. (2004). A Qualitative Study of Bullying from Multiple Perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behaviour* 15, 112-120
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. Scandinavian. *Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

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

Título: “El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres”

Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213.

Podríamos definir el bullying como un comportamiento intencional de hacer daño, que es repetitivo y duradero, en el que no media la provocación, en el que existe una asimetría de poder entre agresor y víctima, y que puede ser de carácter físico, verbal y/o psicológico (Benítez, Tomás de Almeida y Justicia, 2005; Olweus, 1993; Trianes, 2000).

Teniendo en cuenta los graves efectos a corto y largo plazo del bullying en la salud y bienestar de los niños y adolescentes victimizados (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993; Ttofi y Farrington, 2008), se entiende por qué este tipo de violencia escolar entre iguales se ha ido transformando en un tema de interés público y en foco de interés de los investigadores de las Ciencias Sociales. E inextricablemente unido a este interés científico y social, se han ido desarrollando diversos programas de intervención encaminados a la reducción de la conducta violenta y la victimización, y a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

El primer programa a gran escala contra el bullying fue implementado a nivel nacional en Noruega en 1983 por Olweus. Desde entonces, muchas otras estrategias y programas anti-bullying se han venido desarrollado, aunque no en todos los casos se han llevado a cabo evaluaciones rigurosas de su efectividad. En estas páginas describiremos algunas de las características generales de los programas anti-bullying sometidos a un proceso de evaluación para poder comprender qué estructura, objetivos y estrategias concretas caracterizan a los programas efectivos.

El primer programa de intervención desarrollado en España en relación con el bullying ha sido el "Proyecto SAVE" (Ortega, 1997), que sentó las bases del primer

programa institucional nacional desarrollado en Andalucía denominado "Programa de prevención de los malos tratos entre escolares. Andalucía Anti-Violencia Escolar, "ANDAVE" (Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Del Rey, 2003b). Ambos programas, así como la mayoría de los desarrollados posteriormente (Cava y Musitu, 2000; Díaz-Aguado, 1996; Cava y Musitu, 2002; Ortega y Del Rey, 2003a; 2004; Trianes y Fernández Figarés, 2001; entre otros), se plantean desde una perspectiva integradora o *Whole Policy* (Ortega, 2005; Smith, Pepler, Rigby, 2004) caracterizada por la implicación de toda la comunidad educativa y de distintas disciplinas.

Ortega, Del Rey y Fernández (2003) proponen una serie de acciones simultáneas y a distintos niveles que caracterizarían a los programas anti-bullying: acciones que mejoran la organización escolar (desarrollo y participación democráticos en el centro, comunicación, objetivos y normas); formación del profesorado (en temas específicos sobre bullying y sobre la mejora de la convivencia en los centros, mediación, etc.); actividades para desarrollar en el aula (reflexión, diálogo, pensamiento crítico como armas para trabajar la empatía, asertividad, expresión emocional, etc.); y programas específicos (según las necesidades detectadas: por ejemplo, mediación, ayuda entre iguales, etc.). En concreto, las estrategias evaluadas más efectivas del proyecto SAVE (Ortega y Del Rey, 2001) son la gestión democrática de la convivencia, el afrontamiento del conflicto y la educación en emociones, sentimientos y valores.

En el contexto internacional, Vreeman y Carroll (2007) en un importante metanálisis sobre programas de intervención escolares para prevenir el bullying encuentran que tan sólo 26 propuestas presentan datos sobre su efectividad. Proponen una interesante tipología para categorizar los programas anti-bullying: las intervenciones curriculares, los programas multidisciplinarios (o *whole-school*), los fundamentados en el entrenamiento grupal de habilidades sociales, el *mentoring* y los basados en el apoyo de un trabajador social (tabla 23).

Tipo de programa anti-bullying	Características
1.-Intervenciones curriculares	Se basan en el visionado de videos, lecturas de textos específicos, talleres anti-bullying, etc. Pueden ser puntuales, aunque en su mayoría constan de varias sesiones La población diana son en exclusiva los niños o adolescentes en el contexto del aula.
2.-Programas multidisciplinares (o <i>whole-school</i>)	Incluyen actuaciones preventivas que afectan no sólo a los menores sino a otros miembros de la comunidad educativa, por lo que incluyen una combinación de reglas y sanciones en toda la escuela, programas de formación del profesorado, talleres para padres, curriculum en el aula, formación en resolución de conflictos y counseling individual.
3.-Entrenamiento grupal de habilidades sociales	Entrenamiento grupal de habilidades comunicativas e interpersonales dirigidas a agresores y/o víctimas.
4.- <i>Mentoring</i>	Focalización en la construcción de relaciones, consecución de metas individuales, autorización, etc.
5.-Apoyo de un trabajador social	Asesoramiento individualizado a los adolescentes implicados en actos violentos y sus familias.

Tabla 23. Tipología de programas anti-bullying. Fuente: Vreeman y Carroll (2007).

Sin embargo, y a pesar de los numerosos programas existentes, sólo algunos muestran una cierta efectividad en la disminución del bullying y de la victimización escolar y, paradójicamente, en varios estudios se sugiere que el bullying dentro del grupo de intervención aumenta (Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994; Teglasi y Rothman, 2001). De los 10 estudios de intervenciones curriculares analizados por Vreeman y Carroll (2007), sólo en 4 se observaron niveles menores de bullying tras la intervención.

Por el contrario, en 7 de los 10 programas multidisciplinares analizados por los autores se consiguieron disminuir las tasas de bullying. Casi en el 80% de los programas fundamentados en el entrenamiento grupal de habilidades sociales no se obtuvieron datos concluyentes sobre su capacidad para reducir el bullying, mientras que con el *mentoring* y el apoyo de trabajadores sociales sí se lograron efectos positivos en el ámbito individual en los menores sobre los que se intervino. Como conclusión, los autores proponen que son los programas multidisciplinares (o *whole-school*) con los que mejores resultados se consiguen tanto en la disminución de la incidencia del bullying como en la victimización,

incrementándose aún más su efecto cuando se interviene con más miembros de la comunidad educativa desde un enfoque interdisciplinar.

Recientemente, Ttofi y Farrington (2011) han llevado a cabo un metanálisis de los programas de intervención anti-bullying en la escuela constatando que, en general, son eficaces al disminuir en promedio el bullying un 20-23% y la victimización un 17-20%. Estas cifras se mejoran a medida que aumenta la edad del alumnado a los que va dirigida la intervención. Los programas más intensos y duraderos son más efectivos, así como aquellos que incluyen reuniones con padres, métodos disciplinares firmes, aprendizaje cooperativo, uso de videos anti-bullying y supervisión en el periodo del recreo. En este sentido, Jones, Doces, Swearer y Collier (2012) proponen una guía práctica sobre los elementos que se relacionan con la efectividad en la implementación de los programas anti-bullying en la escuela (tabla 24):

Fundamentos de los programas anti-bullying efectivos
1.- Curriculum estructurado en diversas sesiones que incluye guía detallada sobre la implementación de materiales para el alumnado, material guía para el profesor y procedimientos para la formación del profesorado. 2.- El programa enseña al alumnado nuevas habilidades y no sólo transmite nuevos conocimientos. 3.- El programa debe permitir al alumnado practicar de modo activo las nuevas habilidades. 4.- El programa debe fundamentarse en un enfoque preventivo comunitario que implique a toda la comunidad educativa (profesorado, padres, alumnado, otras figuras relevantes).
Qué enseña un programa anti-bullying efectivo
1.- <i>Parte general de aprendizaje socio emocional:</i> a. Auto-regulación (control impulsos, regulación atención, empatía). b. Consideración de otras perspectivas (apreciar similitudes y diferencias, entender sentimientos de otras personas, aceptar el cambio de ideas y sentimientos). c. Manejo de las emociones (reconocimiento e identificación de emociones, manejo de emociones intensas, control de ansiedad y estrés). d. Resolución de problemas (resolución problemas, gestión de objetivos y metas). e. Habilidades de comunicación (asertividad, respeto, negociación y compromiso). f. Habilidades interpersonales (cooperación, integración con/de los demás). 2.- <i>Parte específica anti-bullying:</i> a. Entrenamiento para todo el personal de la escuela y los padres acerca de: - la “psicología” del bullying. - procedimientos para manejar eficazmente casos de bullying, incluyendo protocolos escolares y judiciales b. Entrenamiento para profesores sobre el desarrollo y puesta en práctica de un programa anti-bullying, haciendo hincapié en el manejo de situaciones en clase y de la influencia de su propio comportamiento en el aula. c. Entrenamiento de los <i>coaches</i> (personas que trabajarán con los bullies y las víctimas). d. Orientación a las escuelas acerca del establecimiento de políticas y procedimientos para asegurar de que están cumpliendo con las leyes estatales. e. Acciones curriculares en el aula que enseñen al alumnado: - A saber qué es el bullying: cómo reconocer cuando le está pasando a uno mismo u otra persona. - Las reglas, procesos y consecuencias claras con respecto al bullying. - Habilidades de asertividad y comunicación que ayuden a rechazar el bullying. - Habilidades y estrategias para ser un espectador eficaz (apoyo a la persona que fue victimizada, no sumarse a la agresión, informar, difundir la situación si es posible). - Habilidades para comunicar la situación de bullying (proceso de petición de ayuda, a quién informar). f. Orientación acerca de las consecuencias del bullying

Tabla 274. Fundamentos de los programas antibullying efectivos. Fuente: elaboración propia.

A partir de la revisión previa, se podría concluir que la mayoría de programas anti-bullying efectivos apuestan por la intervención integral o *whole-school*, por la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y por la intervención a distintos niveles y desde distintas disciplinas. Pero, ¿qué tipo de intervenciones son las que prefieren los miembros de esa comunidad educativa?, ¿qué tipos de actuaciones plantearían profesorado, padres y alumnado si tuvieran que diseñar un programa anti-bullying?, ¿este programa “centrado en la comunidad” se parecería a los programas diseñados “para la comunidad”? Estas son las principales preguntas que guían este trabajo, cuyo objetivo principal es conocer las propuestas de adolescentes, profesorado y padres para evitar el bullying en los centros educativos.

Método

Muestra

Los participantes de esta investigación han sido: 88 adolescentes (46 chicas y 42 chicos) escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía Occidental, de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años de edad y escolarizados en 2º, 3º y 4º de ESO; 24 padres (4 hombres y 20 mujeres) con edades comprendidas entre los 33 y los 47 años y con al menos un hijo en educación secundaria; y 22 profesores (7 hombres y 15 mujeres) de entre 23 y 59 años que impartían clase en primaria o secundaria.

Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos

En la presente investigación se ha aplicado una metodología cualitativa basada en la recogida de datos sistemática a través de dos técnicas de entrevista: el grupo de discusión, y la entrevista en profundidad. Para el proceso de análisis se ha seguido una adaptación del esquema propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) tal y como es propuesta por Strauss y Corbin (1998). Las fases del análisis se especifican a continuación:

a. *Preparación de archivos de datos brutos*: las respuestas de los participantes fueron transcritas e informatizadas para su tratamiento posterior con un programa computerizado de análisis de datos cualitativos (específicamente, el ATLAS.ti 5.0).

b. *Primer análisis de los datos en bruto*: dos investigadores identificaron y definieron fragmentos significativos del texto y los fueron codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta). El proceso seguido inicialmente fue el la codificación línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).

c. *Desarrollo de las categorías iniciales (codificación axial)*: tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión por pares recomendada por Creswell y Miller (2000) para la validez de los estudios cualitativos). Hubo un acuerdo del 100% sobre las 5 categorías primarias (agresor, víctima, padres, profesor, centro) en las que se podían agrupar el resto de categorías registradas. A partir de estas categorías acordadas,

ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos (método de comparación constante) para reducir y agrupar las categorías secundarias, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y eliminando categorías redundantes.

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

d. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva)*: en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas.

Además de la revisión de pares, en el siguiente estudio se han llevado a cabo diferentes medidas para garantizar su rigor y validez. En cada instituto se ha realizado una sesión de devolución de los datos de la investigación, integrándose las aportaciones de los participantes y utilizándolas como feedback en el proceso de construcción de teoría (proceso de comprobación de coherencia; Thomas, 2003). Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de estudio (triangulación teórica; Moral, 2006).

Procedimiento

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

convocados mediante una invitación colocada en el tablón de anuncios de la sala de profesores y la petición de colaboración directa por parte del orientador.

En el caso de los adolescentes se solicitó que en los grupos las variables sexo (hombre y mujer) y curso (2º, 3º y 4º de ESO) estuviera distribuida por igual y que estuvieran presentes chicos que se hubieran vistos implicados en episodios de agresión entre iguales (como agresores, víctimas o testigos), según la experiencia del propio orientador en el trabajo con el alumnado del centro. En total se realizaron 8 grupos de discusión con adolescentes, 4 de padres y 4 de profesores de 1 hora de duración, y 24 entrevistas en profundidad a los protagonistas directos de la violencia escolar: agresores, víctimas, testigos y mediadores/delegados de clase, aprovechándose para ello las instalaciones facilitadas por cada uno de los centros. Los grupos y entrevistas con adolescentes se llevaron a cabo en horario de mañana aprovechando el recreo y la clase posterior (45-60min), mientras que los de padres y profesores se llevaron a cabo por la tarde (90min aprox.). Su conducción corrió a cargo de una pareja de entrevistadores adultos previamente entrenada compuesta por un hombre y una mujer, ambos relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales y con experiencia en el desarrollo de este tipo de entrevistas.

Se registraron todos los grupos de discusión y entrevistas en profundidad con una grabadora Olympus DS-75 lo que facilitó su posterior transcripción y análisis.

Resultados

A continuación presentamos las soluciones propuestas por adolescentes, padres y profesorado para evitar el bullying en los centros educativos. Cada apartado se divide a su vez en 5 categorías primarias, cada una de las cuales recoge soluciones dirigidas a intervenir con miembros o niveles contextuales específicos:

1. Agresor
2. Víctima
3. Profesorado
4. Padres
5. Centro
6. Otras

Propuestas de adolescentes

Los adolescentes proponen dos medidas fundamentales para los chicos que *agreden*: reflexionar sobre lo que están haciendo y evitar las provocaciones. Este último fenómeno puede ser bautizado como la “recaída del agresor”: no depende tanto de sí mismo como de la provocación externa de alguien que lo insulta o desafía para que agrede justamente cuando el chico que agrede está más “formalito” y ha logrado controlar su conducta. Dos de los chicos agresores lo describen nítidamente:

AdAgr3: cuando tú estás más formalito viene otro y te empieza a meter boca.

AdAgr1: claro. Vamos a ver si yo me explico. Cuando tú estás callado y no te metes con nadie y estás a tu bola viene un tonto que se mete contigo para que saltes.

Entrevistador: ¿y tú saltas?

AdAgr1: ¡¡hombre, no espérate!! Voy a quedar yo como un tonto.

Con respecto a la estrategia reflexiva, uno de los chicos agresores propone un programa de intervención para agresores muy interesante. Dividirlos en grupos de cuatro o cinco personas y que viniera un psicólogo a hablar con ellos para hacerles ver que lo que están haciendo no les sirve para nada. Además, que pudieran hablar de sus problemas personales, génesis del bullying según los adolescentes.

Por otro lado, proponen hacerles sentir lo mismo que han hecho sufrir a sus víctimas (propuesta “ojo por ojo”) como una intervención encaminada a favorecer la empatía con sus víctimas a través de situaciones que favorezcan ponerse en su lugar.

Para las *víctimas*, el grupo adolescente propone una serie de estrategias de afrontamiento individuales positivas, otras individuales negativas, estrategias relacionales y, por último, estrategias basadas en pedir ayuda a alguien. Entre las estrategias individuales positivas destacan las siguientes: no callarse, defenderse física y verbalmente, no tener miedo, aguantar y que transmitan que no puedan con ellas. Estos atributos podrían condensarse en el concepto de “espabilarse” que repetidamente es aconsejado a las víctimas por parte de los adolescentes. El polo opuesto a todas estas estrategias individuales de afrontamiento serían las estrategias individuales negativas o de evitación: irse, escapar, cambiarse de Centro, la soledad y la somatización (“ponerse malo”). Entre las estrategias relacionales destacan ser activo, buscar a las personas y hablar con ellas, salir con más gente y cuidar la higiene e imagen corporal, todas ellas

dirigidas a romper la soledad y practicar las habilidades sociales dirigidas a ser más asertivo y menos tímido.

Por último, el grupo adolescente dirige a las víctimas una serie de estrategias para pedir ayuda (si la gravedad lo requiere): intentarlo por sí mismo, pedir ayuda a un amigo (aunque reconocen que los amigos y amigas de las víctimas no podrán hacer algo más que apoyar desde una cierta distancia y protegerse a ellos mismos evitando meterse en peleas defensivas), denunciar tanto en la escuela como fuera, chivarse al jefe de estudios, director o profesorado y contar en último término con la familia, en primer lugar se rescata la figura del “hermano mayor” como salvador en los casos de abuso, en especial, cuando el acosador es mayor que la víctima, y en última instancia a la madre y al padre .

Dirigido al *profesorado*, los adolescentes construyen su teoría sobre el “buen profesor” al que atribuyen el mayor peso en la consecución de un buen clima en el aula y la erradicación de la violencia escolar. En general, proponen clases más participativas donde los espacios de reflexión y de debate tengan más cabida (por ejemplo, aumentando las horas semanales de Tutoría). Proponen al profesorado que vaya más allá de lo estrictamente profesional para pasar a interesarse más por ellos y que ponga medios para poder conocer los problemas adolescentes (por ejemplo, buzón de consultas, donde los adolescentes puedan solicitar de forma privada ayuda al profesor; o a través de tutorías, o porque el profesor se dé cuenta y brinde su ayuda espontáneamente). Con respecto a su interacción con los chicos que agreden proponen que no se dejen llevar por las etiquetas y que les den más oportunidades, así como que les den más cariño, y que estén atentos a no provocarlos cuando están “tranquilos”. Por último, proponen que el profesorado orqueste y supervise un acercamiento entre agresores y víctimas por ejemplo, sentándose juntos de forma tutelada y ayudando a que la relación mejore.

Quizás el punto más sorprendente sea el de las soluciones propuestas a los *padres*. Quieren que hablen con ellos, que se interesen por su vida en el Centro educativo y por sus vivencias fuera de él, quieren hablar de sus problemas y ser escuchados y apoyados.

Entrevistador: ¿qué se os ocurre que pueden hacer los padres para que las cosas mejoren?

AdAgr4: hablar muchísimo más.

Entrevistador: ¿de qué os gustaría? Estáis diciendo hablar...pero ¿de qué? Porque hablar...

AdAgr4: pues de lo que nos pasa aquí, y de lo que también nos pasa en la calle.

Del mismo modo proponen soluciones basadas en la coordinación y el diálogo con el Centro: coordinación padres-profesorado, hacerse cargo los padres de los castigos

de los hijos (“tomar las riendas”) puesto que si no es así el Centro no tendrá ningún poder ni efecto, hablar los padres entre sí sobre sus problemas (escuelas de padres informales), hacer conscientes a los padres de los chicos rechazados por su higiene corporal de la situación, problemática y soluciones para su hijo, trabajar con los padres de los agresores para que les den más cariño a sus hijos, los atiendan, los supervisen y no usen la violencia como forma de resolver conflictos. Y por último, intervenir con los padres separados para que no hagan daño en ese proceso a sus hijos (por ejemplo, no peleando delante de ellos) y conseguir que los padres que trabajan fuera pasen más tiempo con sus hijos.

Para el *Centro* (entendido éste como el constructo que engloba normas, estructuras, capacidad de tomar decisiones y de coordinar estrategias) solicitan la misma medicina que para los padres: que hablen más. Que hablen entre los profesores (incluso entre distintos Institutos para así poder resolver esos conflictos que se generan a la salida de cada Centro), que éstos hablen con sus padres, y que el chico adolescente esté delante en esa charla. La necesidad de “ser escuchado” la llevan a la normativa del Centro: las expulsiones son menos malas si primero se escucha la versión del adolescente y, sobre todo, si no se castiga a todo el grupo por lo que ha hecho una sola persona (a no ser que el grupo haya reído la gracia o haya participado pseudo-pasivamente reforzando la agresión).

Igualmente importante consideran el logro de mayores niveles de integración y atención a la diversidad para ayudar a las personas con dificultad a que puedan ir avanzando sin sentirse las últimas de la clase, a través de acciones como: jornadas de convivencia, actividades deportivas de integración supervisadas, fomentando el papel del “alumnado ayudante” (líderes positivos que ayudan a la integración) y mediadores, organizando acciones de socialización anticipatoria en el los Centros de primaria para reducir el impacto del cambio de Centro y de ciclo educativo y contrarrestar las informaciones distorsionadas que a veces acompañan este proceso, y fomentar los programas de intervención psicológicos con agresores y víctimas o cualquier persona que esté necesitando ayuda.

Por último, a la necesidad de una comunicación sincera y atención específica de los problemas se une la petición de control: policía o guardia de seguridad en la salida del Instituto para evitar esas constantes peleas y medidas políticas que favorezcan la igualdad de todas las personas que serían *otras soluciones*.

SOLUCIONES ADOLESCENTES DIRIGIDAS A:	
1. Agresor	Reflexionar sobre lo que están haciendo; evitar las provocaciones (prevención de recaídas); aprender a pedir disculpas y potenciar la empatía; organizar grupos con los agresores dirigidos por un psicólogo para hablar de sus problemas; hacerles sentir lo mismo que le hacen a sus víctimas (por ejemplo, ridiculizarlos en público o que toda la clase se volviera en su contra); mandarlos a un internado; ponerlos a hacer trabajos en beneficio de la comunidad (escolar o más amplia); que le puedan contar a alguien sus problemas.
2. Víctima	Estrategias afrontamiento activo: “espabilarse” (defenderse, defenderse físicamente, no callarse, no cagarse, no tener miedo); ir al psicólogo. Estrategias afrontamiento evitativo: irse, escapar, cambiar de colegio, soledad, aislamiento y somatización. Estrategias relacionales: ser activo, buscar a las personas y hablar con ellas y salir con más gente; cuidar higiene corporal. Estrategias para pedir ayuda: proceso de las 5 etapas (ignorar-defenderse por sí mismo-amistades-profesorado-familia).
3. Profesorado	Debatir, reflexionar, interesarse por los problemas del alumnado y poner medios para conocerlos (por escrito, tutorías, espontáneamente); potenciar las características del “buen profesor”; encontrar al menos un motivo para querer a cada alumno/a; dar más oportunidades a los agresores y no encasillarlos de antemano (efecto pygmalion); hacer parejas supervisadas de agresor-víctima en clase; dar más cariño a los agresores; romper concentraciones de agresores por clase; evitar provocar a los agresores cuando están “tranquilos”.
4. Padres	Hablar con las amistades del hijo; hablar más con los hijos e interesarse por sus vidas; hablar con el Centro; coordinarse con el profesorado; intervenir con los padres de los chicos que son rechazados por su higiene corporal; hablar con los otros padres en caso de conflicto; tomar las riendas de los castigos de sus hijos (el Centro educativo no puede hacer nada si los padres no toman las riendas); los padres separados hacer un esfuerzo por llevarse bien; no pelear delante de los hijos; trabajar menos y estar más tiempo con sus hijos; los padres de los agresores ejercer más control y darles más cariño.
5. Centro	Aumentar horas semanales tutorías; crear líderes positivos que ayudaran a la integración (alumnado ayudante); clases de apoyo para chicos con problemas psicológicos o intervenciones grupales con psicólogo; actividades deportivas de integración supervisadas; hablar con los padres acerca del comportamiento de los hijos; organizar jornadas de convivencia; tutorizar la entrada en el IES (socialización anticipatoria); por ejemplo, en el último año de primaria organizar acciones tutoriales en este sentido: visitas al IES, charlas de alumnos del IES, etc.; aumentar la presencia de mediadores en el centro; intervenir con los padres de los agresores.
6. Otras	Policía o guardas de seguridad a la salida del IES; que el Gobierno cambiara las leyes por las que existen desigualdades sociales.

Tabla 25. Soluciones adolescentes para evitar el bullying en los centros educativos. Fuente: elaboración propia.

Propuestas de padres

Los padres no proponen soluciones concretas para los chicos *agresores*, de hecho, no etiquetan a estos adolescentes como “agresores”, “bullies”, “matones”, etc. centrando casi todo el peso explicativo en la influencia de las variables familiares en la explicación de la conducta violenta de los chicos que agreden.

Para las *víctimas* proponen tres grupos de estrategias, útiles para situaciones diversas: ignorar y callarse ante provocaciones cuya respuesta puede venir seguida de consecuencias negativas; hablar y no callarse para defender sus derechos y pedir ayuda cuando la necesiten y, por último, defenderse física y verbalmente en respuesta a agresiones.

Padre 1: [...] porque yo lo que sí está claro es que a mis dos hijos jamás de primera hora he querido que se peguen con contra nadie pero cuidado, que sepan defenderse por supuesto yo los enseño a que sepan defenderse de que nadie es más que nadie pero como estamos hablando de que hay chavales y chavalas hostiles porque eso es lo que están viviendo en su casa y esas enseñanzas están temiendo por su adiestrador pues tú a los tuyos los tienes que preparar contra eso, pero no para que vayan dándoselas de machito [...]

También al *profesorado* solicitan un papel activo. El “buen profesor” debe ser paciente e implicado pero firme (“que les dé picadero” y les castigue si es necesario).

El *Centro* mantiene ciertos aspectos estructurales que suponen un problema en sí mismos: el exceso de horas lectivas y la pasividad de las lecciones magistrales, junto a la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años hace que ciertas medidas punitivas sean vividas como recompensas por parte de los chicos que agreden. Así, el grupo de padres propone que las expulsiones sean cumplidas en el Centro en un aula especial, puesto que enviar a un chico que no quiere estar en el colegio a su casa después de haber cometido un acto violento es una forma de refuerzo de la conducta violenta.

Las *otras soluciones* propuestas son el control legislativo y judicial de los contenidos violentos en los medios de comunicación y la ayuda de un profesional de la Psicología que intervenga en los casos necesarios.

Hemos querido dejar en último lugar las soluciones que *padres y madres* se plantean a su propio colectivo. Podemos distinguir entre estrategias en relación con los hijos, estrategias de pareja y estrategias escolares (implicación parental en la escuela). La primera de las estrategias de relación con los hijos consiste en la búsqueda de nuevas formas de conectar con ellos (por ejemplo, a través de la música), generar confianza y complicidad, ayudar con sus problemas personales, estar cercano como un amigo pero manteniendo el papel de progenitor, ser activo y ayudar con elementos como el aspecto físico (ayudar a que no engorde, que haga deporte, etc.). En segundo lugar, las estrategias de pareja: ir a una ambos progenitores, implicarse en la educación ambos, acordar los límites y hacerlos cumplir, no discutir delante de los hijos, no mirar para otro lado si hay

un problema, pedir disculpas y reconocer los errores y responsabilizarse de la vida del menor. Por último, entre las estrategias escolares para padres encontramos la formación continua para progenitores (por ejemplo, a través de Escuelas de padres), la coordinación entre los propios padres para solucionar problemas, la expansión de la figura de “padre ayudante”, “machacar” en el colegio (entendido como ir las veces que haga falta, hablar con el profesorado, asistir a tutorías, pedir ayuda si se necesita, etc.) y denunciar si es el mejor modo de resolver el problema.

Propuestas del profesorado

El profesorado coincide con el grupo de adolescentes al proponer para los chicos *agresores* hablar con un adulto, contar qué les pasa y sentirse reconocidos por parte de esa figura adulta (que los comprendan más allá de su conducta violenta). Quien agrede debe hablar con su víctima para comprender cómo se siente, debe pedir disculpas sinceras, debe reflexionar sobre lo que ha hecho y así trabajar la empatía y el pensamiento de perspectiva.

También se propone la intervención ayudándose de las narraciones de chicos que han cambiado, que antes empleaban la violencia y que han conseguido encontrar otras formas de solución. Este modelado positivo entre iguales (o donde la brecha generacional es casi inexistente) podría ser muy útil no sólo para los chicos que agreden sino también para las *víctimas*: narraciones de adolescentes que superaron exitosamente la victimización.

Como norma general, el profesorado propone crear una cultura de evitar el sufrimiento a las víctimas, ayudarlas a mejorar su autoestima a través del cariño y proporcionándoles la seguridad que necesitan. Estas serían las condiciones necesarias para que los propios chicos victimizados empezaran a cambiar.

Profesor 5: es muy importante el evitar sufrimiento con los niños. Por ejemplo el alumno que escucha solamente escucha para que su compañero sufra menos pero de alguna manera es un bálsamo, el otro no va a obtener ninguna recompensa académica, el evitar sufrimiento, todo lo que es preventivo y el enterarnos pronto y enseguida, porque aquí lo bueno que tiene este centro es que en cero coma está atendido un alumno. En el mismo día y entonces se evita mucho sufrimiento y claro eso es muy importante porque hace que muchos alumnos hace que sientan el centro como que están mejor que en otro sitio [...]

Para los *padres* recomiendan las estrategias basadas en el cariño y el afecto, con la satisfacción de esas necesidades básicas de seguridad y sentirse queridos, la pareja de padres debe ir a una y lograr una coordinación más amplia con otros padres de la comunidad. Por último rescatan la figura del “padre ayudante” al que definen poseedor de cualidades naturales de ayuda transmisibles a otros iguales y cuya implicación en los Centros educativos se hace indispensable.

Para el propio *profesorado* proponen las siguientes soluciones: el “profesor bueno” viene definido por una serie de características concretas como la motivación, la implicación, la paciencia, el esfuerzo, el respeto o el apoyo. Pero hay estrategias activas que cualquier profesor debe llevar a cabo para mejorar: formación continua en temas de convivencia, coordinación con el resto del profesorado de ese Centro y de otros Centros para solucionar conflictos relacionados con la violencia adolescente e intervenir con la mayor rapidez posible ante la sospecha de un caso de acoso escolar o de cualquier manifestación de violencia. Sí hay una advertencia que implica aceptar y poner a prueba estas soluciones: trabajar con violencia implica movimiento de las propias emociones, trabajo con sentimientos que a veces pueden llegar a ser desbordantes. De ahí que la coordinación y el apoyo en otros compañeros se hagan indispensables. En sus palabras “para trabajar empatía y pensamiento de perspectiva con agresores y víctimas se necesita un equipo de trabajo compuesto por personas empáticas y con capacidad de ponerse en el lugar de quien está delante de ellas”.

Para el *Centro* existen soluciones formales, como el mantenimiento y fortalecimiento de los programas de alumnado ayudante, padre ayudante o mediación y de todo el resto de la labor coordinada por el equipo de convivencia del Centro. La división de funciones punitivas (Jefatura de Estudios) y preventivas (Equipo de Convivencia) es otra solución muy interesante. La coordinación intracentro e intercentros se convierten en indispensables, así como la definición clara de los límites dentro del propio Centro y de la creación de la cultura de “evitar hacer daño” en todo el Centro.

Para finalizar este apartado, presentamos en la tabla 4 las principales soluciones propuestas por los tres grupos con el fin de favorecer la utilidad pedagógica de los resultados.

CENTRO

Definición clara de los límites dentro del propio Centro y de la creación de la cultura de centro basada en el respeto, la convivencia pacífica y el no hacer daño; mejora de aspectos estructurales; redefinición de los castigos como solución a la conducta violenta; poner en marcha medidas dirigidas al fomento de la mediación y la resolución pacífica de conflictos

PROFESORADO

“Buen profesor”: implicado, empático, motivado, paciente, respetuoso, que apoya al alumnado, afectuoso, no etiqueta, y a la misma vez, que es firme, que pone normas claras y que da bien las clases; formación continua en temas de convivencia.

BULLY

Facilitar que se pueda contar a alguien sus problemas (figura adulta, psicólogo); favorecer procesos reflexivos; evitar las provocaciones (prevención de recaídas); aprender a pedir disculpas y potenciar la empatía y el pensamiento de perspectiva.

VÍCTIMA

Estrategias afrontamiento activo: “espabilarse” (defenderse, defenderse físicamente, no callarse, no cagarse, no tener miedo); ir al psicólogo; pedir ayuda.

Estrategias afrontamiento evitativo: irse, escapar, cambiar de colegio, soledad, aislamiento y somatización.

Estrategias relacionales: ser activo, buscar a las personas y hablar con ellas y salir con más gente; cuidar higiene corporal.

Estrategias para pedir ayuda: proceso de las 5 etapas (ignorar-defenderse por sí mismo-amistades-profesorado-familia).

PADRES

Estrategias en relación con los hijos: búsqueda de nuevas formas de conectar con ellos, generar confianza y complicidad, dar cariño y afecto, ayudar con sus problemas personales, estar, ser activo, Hablar con las amistades del hijo; hablar más con los hijos e interesarse por sus vidas

Estrategias de pareja: ir a una ambos progenitores, implicarse en la educación ambos, acordar los límites y hacerlos cumplir, no discutir delante de los hijos, no mirar para otro lado si hay un problema, pedir disculpas y reconocer los errores y responsabilizarse de la vida del menor, pasar tiempo de calidad con los hijos

Estrategias escolares: formación continua para progenitores, coordinación entre los propios padres para solucionar problemas, la expansión de la figura de “padre ayudante y denunciar si es el mejor modo de resolver el problema.

MESOSISTEMAS (interacciones)

Coordinación entre profesores de un centro, entre el profesorado de diversos centros, entre ciclos educativos y entre profesorado y padres.

Coordinación entre padres de un mismo centro y de la comunidad

Interacción padres e iguales (amistades de los hijos)

Implicación parental en la escuela (entendido como ir las veces que haga falta, hablar con el profesorado, asistir a tutorías, pedir ayuda si se necesita, etc.)

Tabla 26. Principales soluciones para evitar el bullying en los centros educativos. Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue conocer las propuestas de adolescentes, profesorado y padres para evitar el bullying en los centros educativos. Cabe destacar, en primer lugar, la gran variedad de soluciones que los tres grupos proponen así como la especificidad de muchas de las acciones y medidas propuestas. Por otro lado, es muy interesante la división de esas soluciones en seis categorías principales: dirigidas a los agresores, a las víctimas, a los padres, al profesorado, al centro y otro tipo de soluciones. Podemos afirmar en este punto que los protagonistas del contexto escolar plantean soluciones que se ajustan al enfoque *whole-school* o integral con el que gran parte de los programas anti-bullying son diseñados (Ortega, del Rey y Fernández, 2003; Vreeman y Carroll, 2007).

Sin embargo, destaca un aspecto que resulta fundamental: mientras que la mayoría de los programas integrales anti-bullying evaluados plantean intervenciones con toda la comunidad educativa “por separado” (es decir, intervenir con los adolescentes, formar a los profesores, reuniones con padres, etc.), las soluciones propuestas por los adolescentes, padres y profesorado tienen un corte marcadamente “mesosistémico” (Bronfenbrenner, 1979), o sea, plantean interacciones “básicas” entre distintos microsistemas: hijos y padres, profesores y padres, profesores y alumnos, profesores, padres y alumnos, padres como pareja, padres de un mismo centro, profesores de un mismo centro, profesores de distintos centros y distintos ciclos educativos. Observando el tipo de acciones propuestas por los programas anti-bullying formales llegamos a la conclusión de que las interacciones no están tan presentes, como sugieren los adolescentes, padres y profesorado. Es decir, las acciones propuestas no serían en exclusiva *school-based* sino *community-based* o *school&home-based*.

También, gran parte de las soluciones propuestas podrían considerarse como comunicativas y afectivas. Jones, Doces, Swearer y Collier (2012) afirman que los programas anti-bullying efectivos deben constar de una parte general de aprendizaje socio-emocional (dirigida a los adolescentes) y otra parte específica anti-bullying. Este aspecto afectivo-relacional es resaltado en los resultados de esta investigación no sólo como una solución dirigida a adolescentes, sino también a profesores y a padres, y son consideradas por los tres grupos participantes en el estudio. Diversos autores han puesto

de manifiesto la importancia de las variables relacionadas con el clima familiar (Demaray y Malecky, 2002; Estévez, Emler y Musitu, 2007) y escolar (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004; Meece, Anderman y Anderman, 2006) para el adecuado ajuste adolescente y la prevención de la violencia y victimización en los centros educativos. Los resultados de este estudio van en esta línea y añaden un nuevo aspecto: no sólo tener adecuados niveles de comunicación y afecto previene de la aparición de conductas violentas y victimización, sino que si éstas aparecen es necesaria una intervención sistémica basada en la mejora de la comunicación y la expresión de afectos y emociones de todos los implicados y no sólo de los adolescentes.

Esta necesidad de comunicarse ha resultado especialmente llamativa en el discurso de los adolescentes. A pesar de que la “ley” del adolescente prohíbe “chivarse” a los padres cuando se dan episodios de bullying (del Moral, Suárez y Musitu, 2013), la necesidad de comunicarse con ellos es un aspecto no satisfecho y deseado por agresores, víctimas y testigos. Simétricamente, los padres proponen mayores niveles de comunicación, afecto y control con los hijos como solución al bullying.

Con respecto a este último punto, los tres grupos coinciden en sugerir las intervenciones que ayuden a padres y profesorado a ser firmes y hacer cumplir las normas a la vez que se potencie la comunicación y expresión de afectos y emociones. Esta solución, planteada incluso por chicos agresores entrevistados, iría en consonancia con el fortalecimiento de un estilo de relación autorizativo frente al autoritario basado en el castigo o el permisivo negligente (Musitu y Garcia, 2001), es decir, los propios adolescentes sugieren que los adultos deben ponerles límites y normas claras y deben tener la capacidad de mantenerlos y hacerlos cumplir (Steinberg y Silk, 2002).

Por último, destacar que algunas de las soluciones pueden considerarse “intentadas” con un mayor o menor éxito por los protagonistas de este estudio y otras son propuestas creativas de intervención que, en todo caso, pueden ser consideradas como ideas útiles para diseñar o fortalecer programas de intervención más amplios dirigidos hacia los problemas de violencia en los Centros educativos fundamentados en la propia comunidad. El carácter ecosistémico, interactivo, relacional y comunitario de las soluciones propuestas por los miembros del escenario educativo pueden hacer pensar que hay nuevas vías de intervención para solucionar el problema del bullying y sobre todo, ofrece la idea de que es un problema que tiene solución y que además está al alcance de las personas implicadas.

Para futuras investigaciones sería interesante incluir a otros miembros de la comunidad más amplia, por ejemplo, profesionales de los Servicios Sociales, líderes comunitarios, miembros de asociaciones, etc. con el fin de obtener soluciones desde otros escenarios que no son el escolar, así como llevar a cabo entrevistas con chicos de educación primaria.

Referencias bibliográficas

- Alsaker, F.D. y Olweus, D. (1992). Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence. *Comunicación presentada en el biennial meeting de la Society for Research on Adolescence, Washington D.C.*
- Barth, J.M., Dunlap, S.T., Dane, H., Lochman, J.E. y Wells, K.C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115–133.
- Benítez, J. L., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares. *Apuntes de Psicología*, (23)1, 27-40.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M. y Laver, R. (1994). *Cooperation in the Multi-ethnic classroom*. London: David Fulton.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.^a ed.). Londres: Sage.
- del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*. Aceptado el 20 de Julio de 2012.
- Demaray, M. K. y Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen dos. Pautas y unidades de Intervención*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Estévez, E., Emler, N. y Musitu, G. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescent*, 42, 779-794.

- Jones, L., Doces, M., Swearer, S. y Collier, A. (2012). Implementing Bullying Prevention Programs in Schools: A How-To Guide. En D. Boyd y J. Palfrey (Eds.), *The kinder & Braver World Project: Research Series*. Berkman Center Research Publication. Disponible en http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw_implementing_bullying_prevention_programs_in_schools
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. y Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2005). Intervención con los alumnos. En *IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela*. Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Ed. Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003b). Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar (Andave). En I. Alberto, A. Fonseca, C. Albuquerque, A. Ferreira y A. Rebelo (Orgs). *Comportamiento Antisocial: Escola e Familia* (pp.231-256). Coimbra, Ediliber.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*, (pp.132-152). London: Routledge Falmer.

- Ortega, R. y del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Edebé, Barcelona.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). *Relationships of children involved in bully/victim problems at school*. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series*, (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Smith, P. K., Pepler, D. y Rigby, K. (2004). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 1, pp. 103–133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Teglasi, H., y Rothman, L. (2001). STORIES: A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39, 71-94.
- Thomas, D.R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. Consultado el 26 de Junio de 2012 en <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández- Figarés, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Ttofi, M.M. y Farrington, D. P. (2008) Bullying: short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3 (2), 289-312.
- Vreeman, R.C. y Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.

Título: “La música hip-hop como recurso preventivo del acoso escolar: análisis de 10 canciones de hip-hop en español sobre bullying”

Del Moral, G., Suárez, C., Moreno, D. y Musitu, G. (2013). La música hip-hop como recurso preventivo del acoso escolar: análisis de 10 canciones de hip-hop en español sobre bullying. *Qualitative Research in Education*. Aceptado el 21 de Octubre de 2013 (será publicado en el número de Febrero de 2014).

El *bullying* se define como una conducta dañina e intencional, repetida en el tiempo por una o más personas y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse, en situaciones donde hay un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

Teniendo en cuenta los graves efectos a corto y largo plazo del *bullying* en la salud y bienestar de los niños y adolescentes victimizados (Alsaker y Olweus, 1992; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993; Ttofi y Farrington, 2008), se entiende por qué este tipo de violencia escolar entre iguales se ha ido transformando en un tema de interés público y en foco de interés de los investigadores de las Ciencias Sociales. E inextricablemente unido a este interés científico y social, se han ido desarrollando diversos programas de intervención encaminados a la reducción de la conducta violenta y la victimización, y a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Ortega, Del Rey y Fernández (2003) proponen una clasificación del tipo de acciones que caracterizarían a los programas de intervención anti-*bullying*: acciones que mejoran la organización escolar (desarrollo y participación democráticos en el centro, comunicación, objetivos y normas); formación del profesorado (en temas específicos sobre *bullying* y sobre la mejora de la convivencia en los centros, mediación, etc.); actividades para desarrollar en el aula (reflexión, diálogo, pensamiento crítico como armas para trabajar la empatía, asertividad, expresión emocional, etc.); y programas específicos (según las necesidades detectadas: por ejemplo, mediación, ayuda entre iguales, etc.).

A pesar de que los programas integrales o *whole-school* son los que demuestran mejores resultados a la hora de reducir las cifras de *bullying* y de victimización (Jones, Doces, Swearer y Collier, 2012; Ttofi y Farrington, 2011), la realidad es que la mayor parte de las acciones preventivas llevadas a cabo en los centros educativos consisten en actividades curriculares para desarrollar en el aula. Se basan en el visionado de vídeos, lecturas de textos específicos, talleres anti-bullying, etc. Pueden ser puntuales, aunque en su mayoría constan de varias sesiones y la población diana son en exclusiva los niños o adolescentes en el contexto del aula (Vreeman y Carroll, 2007). Es en este escenario en el que el uso del medio musical como herramienta preventiva adquiere una especial relevancia.

La música ocupa un papel preferencial entre los gustos de los jóvenes que consumen gran cantidad de tiempo y dinero en ella situándola en un lugar predominante entre sus elementos culturales más característicos. Hoy se admite el importante papel de la música en el desarrollo de la cultura juvenil, en la configuración de la identidad social y personal de los jóvenes, en los hábitos de ocio y tiempo libre de los mismos, así como en la transmisión de valores y actitudes (Fouce y Fossoul, 2007). De este modo la música, al igual que otras modalidades artísticas como el teatro o la pintura (Cenizo, del Moral y Varo, 2011), ha sido utilizada en campañas de sensibilización y prevención de conductas de riesgo y violentas con adolescentes. En concreto, diversas iniciativas preventivas en España han hecho uso de vehículos musicales para hacer llegar un mensaje preventivo del *bullying* en las escuelas.

La campaña de sensibilización del Consell de la Generalitat Valenciana sobre el *bullying* en las escuelas en el 2006, incluida en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI) dentro del sistema escolar de la Comunidad Valenciana difundió la canción de hip-hop “Cuéntalo ya” como parte fundamental de su estrategia preventiva, al igual que la campaña desarrollada por la Diputación de Alicante en 2008 que usó la canción “Mola más si defendemos” para trabajar en centros de Secundaria la prevención de conductas violentas entre iguales y la implicación de toda la comunidad en la detección y denuncia de casos de *bullying*.

Los resultados positivos de estos programas innovadores junto a la tremenda difusión del fenómeno hip-hop y el importante papel de los raperos en la socialización secundaria de la población adolescente a través de las letras de las canciones, la estética, los valores y los ideales que este movimiento urbano defiende, han hecho preguntarse a

los autores de este trabajo qué ideas acerca del *bullying* transmiten uno de los cuatro elementos de la cultura hip-hop (MCs, DJs, *breakers* y graffiteros): los MCs o cantantes de rap. Para ello se han seleccionado 10 canciones de hip-hop que tratan el *bullying* como elemento temático central o como uno de los elementos principales de la canción.

El objetivo de este estudio es, por un lado, crear una lista de canciones de hip-hop en español que traten el tema del *bullying* con el fin de poderlas utilizar como herramientas educativas preventivos en el trabajo con niños y adolescentes³, y por otro lado, conocer la visión sobre el *bullying* que proporcionan las canciones de hip-hop en español sistematizando sus aportaciones de cara a un mejor aprovechamiento de las mismas como recurso educativo.

Método

Diseño

En el presente estudio se ha optado por plantear un diseño de corte cualitativo. Para lograr una comprensión global, descriptiva e interpretativa, de la forma en la que el *bullying* es concebido y transmitido en las canciones de hip-hop consideramos que un diseño cualitativo inductivo es la opción más pertinente. En concreto, hemos optado por seguir los pasos propuestos por la Teoría General Inductiva de Thomas (2003) ya que tiene la ventaja de ofrecer un marco metodológico claro y sistematizado para analizar inductivamente los datos sin partir de hipótesis teóricas previas.

Al mismo tiempo hemos incluido en el diseño el análisis de frecuencias de ventas, descargas y/o visualizaciones en *Youtube* de cada canción para así poder seleccionar la muestra de canciones basándonos en la difusión y alcance de estas canciones entre los potenciales oyentes.

Muestra

La muestra está compuesta por 10 canciones de hip-hop escritas en español por autores cuya lengua materna es el español. Las canciones pertenecen a discos, maquetas

³ Fruto de este artículo los autores han creado una Playlist en *Youtube* titulada “Canciones de hip-hop para prevenir el bullying en la escuela” donde todas las personas interesadas pueden acceder a una selección de videos de música hip-hop en español e inglés para trabajar la en los centros educativos.

o campañas educativas de prevención, y todas tienen en común el *bullying* como tema central o como uno de los temas principales de la canción.

La primera selección de canciones fue llevada a cabo por los autores del estudio basándose en sus conocimientos sobre música hip-hop y complementándola con una búsqueda extensa en foros de este estilo musical así como en vídeos de *Youtube* introduciendo los términos “hip-hop”, “*bullying*”, “acoso” y “maltrato”.

La lista resultante (10 canciones) fue consultada vía e-mail con un DJ de un programa de radio local experto en música hip-hop, quién dio el visto bueno a la lista y sugirió dos nuevas canciones. De las doce canciones, los investigadores decidieron eliminar dos (“BSO de El chico de 2º” y “Chico problemático” de Nach), en el primer caso por tratarse de la banda sonora de un corto y cuya calidad de audio no permitía poder realizar una transcripción adecuada, y en el segundo caso, por tratar un tema más amplio que el del *bullying*.

Análisis de frecuencias de la difusión de las canciones

Hemos querido reflejar algún indicador que permitiese poner de manifiesto la difusión de las canciones de hip-hop que tratan el tema del *bullying*, apoyando así la selección de la muestra realizada y para ello hemos elegido dos indicadores: el número de álbumes vendidos/canciones descargadas en portales de hip-hop y el número de veces que el vídeo de la canción ha sido visualizado en *Youtube*. Pensamos que mediante estos dos indicadores podemos hacernos una idea de la difusión de la canción y de este modo de la probabilidad de que su mensaje llegue a oídos de la población diana.

Título de la canción	Autor y año	Álbum	Número de copias vendidas/ mp3 descargados	Número de visualizaciones en Youtube a 15 de Abril de 2013
El último de la fila	Bazzel	La última nota, 2006.	198.529 veces descargado (fuente www.hhgroups.com)	(19 vídeos disponibles): 577.786 visualizaciones.
Infancia perdida	Brock	Odio, 2008	2.911 veces descargado (fuente www.hhdirecto.net)	(5 vídeos disponibles): 266.732visualizaciones
La triste historia del vecino de arriba	Chojin	El ataque de los que observan, 2011.	22.967 visitas (fuente www.hhgroups.com)	(17 vídeos disponibles): 332.028visualizaciones.
Mola más si defendemos	Defenders	Campaña “No lo permitas, actúa” (Dip. Alicante, 2008)	Desconocido	(2 vídeos): 5.096visualizaciones
Juego de niños	Haze	Tercer Round, 2008	Desconocido	(2 vídeos): 16.809 visualizaciones
Basta de matones	Joanarman	Responsables, 2007	4.220 visitas (fuente www.hhgroups.com)	(4 vídeos): 65.392 visualizaciones
Cuéntalo ya	Kheirat	Campaña anti-bullying Comunidad Valenciana, 2006	Desconocido	(2 vídeos): 3.136 visualizaciones
Cadenas	Nach	Ars Magna-Miradas, 2005	Desconocido	(23 vídeos): 483.123 visualizaciones
Voces en mi interior	Porta	Trastorno bipolar, 2009	Desconocido	(>200 vídeos): 7.541.083 visualizaciones (sólo los 20 vídeos más vistos)
Algunos hombres buenos	SFDK	Tesoros y caras B, 2010	627.508 veces descargado (fuente www.hhgroups.com)	(4 vídeos): 77.747 visualizaciones
TOTAL			856.135 descargas	9.368.932 visualizaciones

Tabla 27. Análisis de frecuencias de descargas y visualizaciones en Youtube de las 10 canciones de hip-hop contra el bullying. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 27, las 10 canciones seleccionadas para este estudio han sido visualizadas en *Youtube* casi 8 millones de veces, alcanzando más de 850.000 descargas legales y ventas de las canciones con los datos disponibles. Estas cifras indican que estas piezas musicales dirigidas a denunciar las situaciones de *bullying* en las escuelas despiertan el interés de los oyentes. Un buen ejemplo es la canción “Voces en mi interior” de Porta, ídolo rapero entre los adolescentes, que llega a tener más de 200 vídeos en *Youtube*, subiéndolos a la red diversas personas, incluso interpretándola ellas mismas solas o en grupo, dramatizando la historia de acoso escolar o uniéndola a otros

gustos personales (por ejemplo, hay varios vídeos en los que personajes de dibujos animados japoneses manga rapean la canción de Porta).

Cabe destacar que los dos vídeos que menos visualizaciones tienen son los de las campañas dirigidas a prevenir el *bullying* en el medio educativo (“Cuéntalo ya” y “Mola más si defendemos”), mientras que las canciones de otros raperos de fama nacional consolidada reciben un mayor número de visitas.

Estrategia metodológica para la obtención y análisis de datos

Para el proceso de análisis se ha seguido el esquema propuesto por la Teoría General Inductiva (Thomas, 2003). Con esta opción, sin partir de hipótesis teóricas previas, se ha pretendido conocer los temas más recurrentes en los datos en bruto para poder posteriormente analizar inductivamente sus características, otros temas menos frecuentes y las posibles relaciones entre todos estos elementos. Estos temas serán las consiguientes categorías de análisis de acuerdo al proceso explicado seguidamente.

En el proceso de análisis de datos se han llevado a cabo los siguientes pasos:

1. *Preparación de archivos de datos brutos*: las letras de las canciones fueron transcritas a un archivo de texto informatizado en bruto (sin analizar).

2. *Lectura atenta del texto*: el texto en bruto fue leído con detalle por dos investigadores para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los "temas" y detalles del texto.

3. *Creación de categorías*: cada investigador identificó y definió las categorías o temas, teniendo en cuenta que las categorías “*bullying*”, “agresor” y “víctima” habían sido consideradas previamente y podrían ser definidas como categorías principales diseñadas. El proceso seguido inicialmente fue el la codificación línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los autores de las canciones (codificación *in vivo*).

5. *Revisión y perfeccionamiento del sistema de categorías*: tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la validez del estudio ambos investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión por pares recomendada por Creswell y Miller, 2000 y Suárez, del Moral y González, 2013). Hubo un acuerdo sobre más del 90% de categorías propuestas por ambos autores. A partir de estas categorías acordadas, ambos

investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes.

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

6. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades.* En esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se agruparon en redes conceptuales descriptivas o explicativas.

Procedimiento

Las letras de las canciones fueron transcritas aprovechando los documentos existentes (*lyrics*) en las webs www.musica.com y www.letrasdecanciones.es, corrigiendo los posibles errores de escritura escuchando la canción varias veces (en CD o MP3 en el caso de disponer de ellas o en *Youtube* en el caso contrario) y siguiendo atentamente la transcripción obtenida en las webs nombradas.

Con los documentos resultantes se realizó el análisis cualitativo apoyándonos en el programa informatizado de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 5.0.

Resultados

A continuación presentamos los principales resultados del análisis cualitativo inductivo de las canciones de hip-hop seleccionadas. Se presentarán individualmente para poder discutir posteriormente algunos puntos en común y diferencias así como para poder obtener algunas conclusiones generales sobre el planteamiento que proponen los autores de las mismas acerca del problema del *bullying* en la escuela. Transcripciones literales de partes de las canciones serán utilizadas para ilustrar los resultados.

Tras un primer análisis de los datos se obtuvieron las categorías generales “bullying”, “bully” (o agresor), “víctima”, “testigos” y “propuestas de solución”. Posteriormente, se definieron subcategorías en concreto: “definición de bullying”,

“agresión”, perfil conductual”, “perfil social”, “perfil escolar”, “consecuencias del bullying”, “defensor”, “denunciar” y “pedir ayuda”. Con el fin de facilitar al lector la presentación de los resultados dividiremos el análisis de cada canción siguiendo las categorías generales descritas anteriormente que aparecen en cada obra.

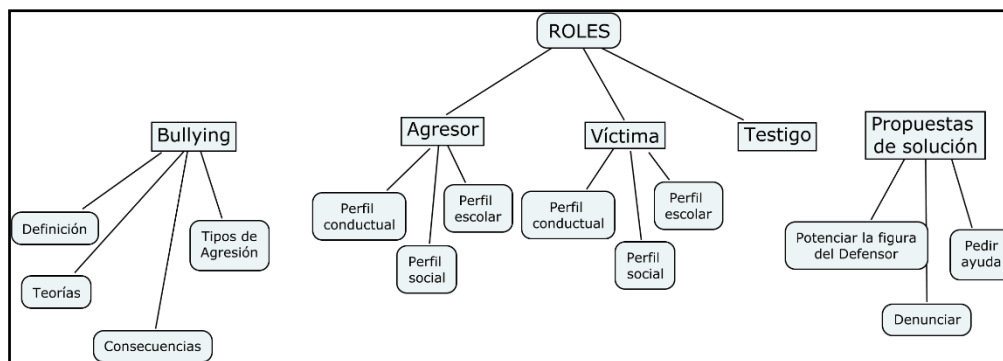


Figura 5. Categorías y subcategorías de análisis. Fuente: elaboración propia.

1. Bazzel.- “El último de la fila”

Esta canción presenta una estructura divisible en dos grandes partes: la historia del *bully* o matón (“el último de la fila” o más bien, el chico sentado en la última fila, en el rincón) y la historia de la víctima, narradas en primera persona por cada personaje y enmarcadas en el contexto social del centro educativo.

Bully.- El *bully* es “quien dicta la norma en la partida”, “basta para dirigirlo todo”, “su fama de matón va de boca en boca”, es el “rey”. En el aula se les puede reconocer por varias características que definirían su: son los de la última fila, son expulsados, los “mayores” (repetidores), se juntan con otros “mayores”, fuman en el patio, hacen novillos y tienen bajo rendimiento académico.

Bullying.- La agresión es la forma principal de resolver conflictos, reforzándose en un doble sentido. Por un lado, agrediendo demuestra su grandeza y fortaleza ante los demás, permitiéndole destacar en el aula o al menos sentirse importante en el contexto de los iguales. Además, la agresión consigue control social y marcar una diferencia entre los ganadores y los perdedores situando al *bully* en el lado de los primeros, y encontrando beneficios como gustarle a las chicas con las que la víctima sueña (“soy el ojo derecho de las crías que tú amas”).

“el golpe los silencia, los deja boquiabiertos la ciencia que conozco, es fuerza y vivo de lamentos ajenos, pardillos son escoria nacidos para darme gloria sois el oxígeno, joderos es mi forma así demuestro mi grandeza”

“soy quien dicta la norma en la partida y tu una pieza me muevo con los míos, los mayores, señores de estas aulas el resto sois peones encerrados en mi jaula soy asesino en ciernes, si llego nadie habla se callan, me temen, acatan, todo a raja tabla”

Y por otro lado, la agresión viene reforzada por la disminución y el control de diversas emociones sentidas por el *bully*: inseguridad, rabia y sentimiento de inferioridad.

“tengo un miedo aterrador en mi interior que no se nota el universo entero, busca mi derrota y pienso que pa’ hacerme notar, he de aplastar al indefenso”

“y siento, que lo inseguro de mi ser se desvanece cuando tanto tonto sufre, es dulce y mi maldad se crece”.

Víctima.- Por su parte, la víctima es el “pardillo”, “desgarbado y blando”, la persona que siempre es elegida en último lugar y que se encuentra marginada y sin amigos.

“El niño del banquillo sin pareja en el baile de graduación el patito feo, que, nunca se convirtió en cisne el gordo del fitness, el niño marginado de la primera fila del cine”

En la canción, el autor refleja diversas facetas de la vida de la víctima: el fracaso al intentar hablar con una chica que le gusta pero que forma parte de las amigas del *bully* y el rol de víctima más allá del aula (en la discoteca).

“día tras día intento desaparecer me digo: lucha por hoy, olvida el ayer pero suena el timbre de clase soy el plato preferido para buitres”

2. Porta.- “Voces en mi interior”

Porta escribe la historia que una víctima narra a su amigo imaginario describiendo lo que ocurre dentro y fuera de su cabeza, para finalizar trágicamente con la venganza cumplida por la víctima contra sus verdugos.

Víctima.- La víctima de *bullying* es un chico que era brillante en clase, que participaba activamente pero que debido a la violencia sufrida ha dejado de hacerlo, empeorando su rendimiento sin que sus profesores o sus padres lleguen a relacionar este hecho con la victimización sufrida en el aula.

Le gustan cosas diferentes al resto de chicos, o al menos sus gustos son minoritarios o no están bien vistos por parte de la mayoría de los chicos, y los intentos por participar en actividades grupalmente aceptadas han sido negativas provocando un aislamiento progresivo.

“no les hago nada joder tan sólo dicen que soy un blando y un raro yo amo la música, el manga, el ordenador y no me gusta demasiado jugar al balón y que, alguna vez lo intente por no estar solo en el recreo y me obligaban todo el tiempo a ser portero y no sé qué se siente si metes un gol y que te abracen tus amigos como un ganador por no querer jugar más es otro motivo, PALIZA! por dejar a medias un partido perdí las ganas de integrarme ahora sólo quiero verles lo menos posible”

Esta situación externa, contextual viene acompañada por un proceso mental de la víctima que Porta pone de manifiesto en esta canción. La rabia, la desesperación, el rencor, las ganas de que todo se acabe, la autoestimulación a actuar y a no aguantar más y hacerle frente que pasan por la cabeza de una víctima alcanzan su punto de expresión máximo cuando la víctima decide que no puede aguantar más. En este caso el autor habla de una resolución violenta no hacia uno mismo (suicidio) sino hacia los demás: la venganza violenta contra toda la clase que comprendía a los *bullies* y a los testigos (“unos se reían y otros apartaban las miradas”).

“debes hacer algo ya, sé que estás cansado a decir verdad creo que has aguantado demasiado, Tu véngate, apuntálales, anota cada nombre devuélveles, ven demuéstreme que eres un hombre sé que corre por tus venas, el rencor te ha envenenado ¿no era esto lo que querían?”

“Hoy, me dije mil veces a mí mismo, no lo hagas, son buenos chicos pero me empujaron al abismo. Llegué a ese punto sin retorno ese en el que todo te da igual y sientes ira hacia tu entorno”

Bullying.- El miedo que siente la víctima es el elemento de control del *bully*, mientras que el miedo del propio *bully* es el sentirse inferior, por lo que la violencia hacia los supuestos débiles viene reforzado por el propio miedo a ser también inferior.

3. SFDK.- “Algunos hombres buenos”

Esta canción de SFDK trata parcialmente algunos aspectos relacionados con el *bullying* en la escuela y su resolución.

Bullying.- En concreto, refleja el hecho de que el miedo es la característica que “mantiene al animal inmóvil” y lo hace controlable, por lo que ese elemento sería el fundamental que marcaría la relación entre el *bully* y la víctima.

La grabación de las agresiones con dispositivos móviles por motivos puramente lúdicos (“sólo por hobby”) sería otro elemento presente en la visión del autor sobre el *bullying*.

Bully.- Por otro lado, SFDK propone un interesante futuro para los *bullies*: “de mayores son los mismos que acaban currando de polis”.

Propuestas de solución.- La solución propuesta por SFDK para acabar con el *bullying* es la implicación de los demás en un rol denominado “el defensor del débil” o el “guardián de mi hermano”, alguien capaz de equilibrar la situación que vive la víctima y le ayude a hacer frente a los *bullies*.

“Yo brindo por el defensor del débil claro porque tiene que haber un buen armado que le dé en la boca a los malos, pa’ que esté compensado, si estás de acuerdo levanta las manos con los veteranos, yo sigo siendo el guardián de mi hermano”.

4. NACH.- “Cadenas”

Bullying.- En esta canción el autor propone una teoría para la agresión cometida por un *bully* contra una víctima: la agresión en cadena. La agresión por frustración y la relación entre la agresión sufrida en el contexto familiar (violencia de pareja y de padres a hijos) y la agresión hacia una víctima en el contexto escolar.

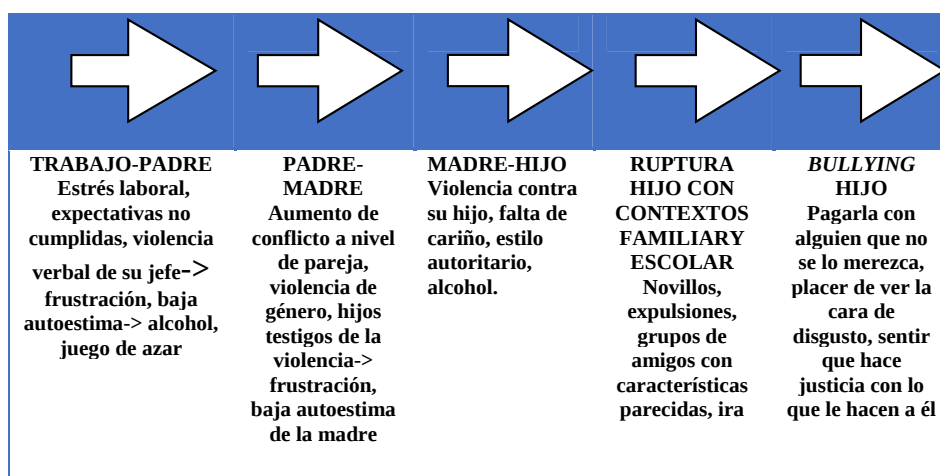


Tabla 288. Teoría de la agresión en cadena de Nach. Fuente: elaboración propia.

Bully.- En concreto describe al *bully* como una víctima de su propio hogar caracterizado por el intercambio violento, que encuentra en el grupo de iguales problemáticos (absentistas, consumidores, participantes en actividades no supervisadas por adultos, violentos) un verdadero grupo de apoyo y que maltrata por descargar su rabia y frustración contra alguien más débil que él.

5. Kheytrat.- “Cuéntalo ya”

Esta canción centró la campaña de sensibilización del Consell de la Generalitat Valenciana sobre el *bullying* en las escuelas en el 2006. Esta campaña estaba incluida en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI) dentro del sistema escolar de la Comunidad Valenciana.

Propuestas de solución.- La letra de la canción de Kheyraht está dirigida a las víctimas y les propone una solución definitiva a su victimización: contar su situación a la familia o los amigos y denunciar. Hay que reconocerlo, sentir que no está solo, confiar en las personas que lo quieren y denunciar la situación. El autor connota positivamente este hecho como una estrategia activa de defensa legítima y eficaz frente a las visiones adolescentes que la connotan como una forma de chivarse y por tanto ilegítima.

“Si estás en compañía de los que más te quieren, si algunos te molestan porque creen que te pueden, no te pares no te calles, levántate tú lo vales, sólo tienes que creerlo, tú puedes hacerlo y no olvides que no estás solo en ningún momento, tú gente te puede ayudar no es ningún cuento, no te miento, tú puedes acabar con esto”.

6. Juanarman.- “Basta de matones”

En esta canción Juanarman propone una interesante estructura tripartita: la parte dirigida al *bully*, la dirigida a los testigos y la dirigida a la víctima, y a cada uno de ellos propone un mensaje de responsabilidad para poder acabar con el *bullying* en la escuela:

“Tú eres el responsable: guarda tu sable; Tú de ser valiente y por fin echar un cable; Tú eres el responsable de que se hable; ¿Y tú? de que el abuso y la injusticia acabe”.

Bully.- El *bully* es un chico que se hace el fuerte a pesar de los problemas en casa y en la escuela. Es absentista, se enfrenta a los profesores y no cree en la cultura de la tolerancia y el respeto que se intenta promover en la escuela. No le importan las consecuencias que su conducta violenta puede provocar en otras personas o en él mismo, y las únicas personas con las que se siente bien son sus colegas, su “escolta”.

Testigo.- Los testigos a los que dirige su letra Juanarman son aquellos que asisten impasibles a una agresión injustificada o los que se van sin denunciar la situación o echar una mano a la víctima a pesar de que su deseo sería ayudar. No actuarían por miedo a las represalias y compensarían la disonancia cognitiva que produce la no intervención con la minimización del daño a la víctima, con la idea de que la vida es dura para todos y que cada uno tiene que valerse por sí mismo.

“alguien tiene que ser ese hueso que distraiga al pitbull, no siempre pegan, a veces sólo van a insultar creo que lo puede superar, no es pa’ tanto yo también tengo problemas mira, y me

levanto. También quisiera que acabara la violencia en esta escuela mientras tanto cada palo sostenga su vela”.

Víctima.- La víctima tendría miedo a ir al centro educativo, con síntomas ansiosos físicos y con un proceso mental relacionado con la indefensión aprendida: haga lo que haga será victimizado. La ideación suicida, la incompreensión del por qué le pasa eso a él y de por qué le sigue pasando si no hace nada para provocar la situación serían algunos pensamientos que invadirían cotidianamente los procesos mentales de las víctimas.

“pero ¿qué hecho para que me odie? si paso inadvertido, asumo que soy un don nadie ya es mucho tiempo aguantando este infierno nadie me echará de menos cuando envíe todo al cuerno”

7. Haze.- “Juego de niños”

Haze pone en tela de juicio la visión del *bullying* como un “juego de niños”, narrando las terribles consecuencias que la violencia repetida contra un mismo chico puede acarrear, llegando incluso al suicidio.

Víctima.- Como en algunas canciones analizadas previamente, este autor refleja las vivencias de la víctima desde la intimidad de su día a día dentro y fuera y del aula. La ansiedad previa a ir al centro educativo, las pesadillas, el silencio en su casa, la falta de apoyos en el centro educativo, la reiteración de las agresiones y el miedo constituirían los elementos invisibles de ese “juego de niños” que pueden precipitar en soluciones como el suicidio.

“Un niño cruel a diario le provoca el miedo Que derrama odio frío corazón de hielo El líder rodeado de secuaces sedientos de una humillación salvaje conjura del necio. El no ser de la élite tiene un precio. Si no, mira para otro lado, respeta el pacto del silencio. Ya no quiere ir al colegio. El pánico le acerca lentamente a cometer un sacrilegio”

“Cada noche sudor frío y terrores nocturnos Las horas en su casa son una sentencia Cautivo en la custodia de un castillo de inocencia Tanta violencia precipita su consciencia; el suicidio. Su alma busca el reino del exilio”.

8. The Defenders.- “Mola más si defendemos”

Esta canción fue promovida por la Diputación de Alicante en 2008 en su campaña contra el *bullying* escolar “No lo permitas, actúa” con la idea de difundir valores de solidaridad, compromiso y justicia entre los jóvenes para acabar con el problema de la violencia en las aulas.

Propuestas de solución.- La canción persigue dar un mensaje a los *bullies*, a las víctimas y a los testigos para potenciar el valor de “defender a otros”. En concreto,

proponen a los *bullies* combatir la idea de que ser más chulo y más fuerte y victimizar a otros chicos supone ser mejor. Se basan en la idea de que todo cambia y que todos somos iguales, no hay ni mejores ni peores. Invocan a la reflexión como proceso de cambio y advierten a los *bullies* del peligro de quedarse solos si persisten con su conducta.

“Tú pegas al débil y aquí huele a gallina, el odio atrae al odio y la violencia por sí sola camina, en el pasillo de un colegio un chaval tiembla porque otro lo amenaza y todas esas mierdas, el débil se hará fuerte, el fuerte se hará débil, tiempo al tiempo, tus golpes aquí se los lleva el viento, si quieres respeto reflexiona sobre esto, el triunfador no será el más chulo, será el más listo”.

“contra el miedo contra el odio contra el maltrato escolar contra el maltrato de esos chicos que no dejan estudiar, porque al que abusa en un aula ya sabéis lo que le pasa, que se queda como Macaulay Culkin, “Solo en casa””.

Los valores de la igualdad, del respeto, de aprender cosas nuevas, de valorar y apoyar la opinión de un compañero, de ayudar a quien lo necesita serían característicos del rol del defensor que esta canción promociona entre los jóvenes (ver Tabla 29).

VALORES DEL “DEFENDER” (DEFENSOR)
Ser listo
Ayudar
Disfrutar aprendiendo
Igualdad
Respetar
Valorar y apoyar opiniones ajenas
El bully no provoca admiración sino miedo
Demostrar lo importante que hay en cada uno
Reflexionar
Confiar en otros
Hablar con el profesor para denunciar una situación de maltrato

Tabla 29. Valores del “defender” (defensor). Fuente: elaboración propia.

Por último, se propone una estrategia para acabar con las situaciones de *bullying* en la escuela: pedir ayuda al tutor. De este modo legitiman esta estrategia frente a la idea de que pedir ayuda en estos casos a un adulto es sinónimo de chivarse y por tanto de empeoramiento de la situación.

“aconsejamos esta opción, tú tienes que elegir valorando y demostrando lo importante que hay en ti, y eso lo sabe tu tutor nadie mejor al que seguir, porque si tú tienes un problema él te ayudará a salir”.

9. Chojin.- “La triste historia del vecino de arriba”

Víctima.- “La triste historia del vecino de arriba” cuenta la historia de una víctima de *bullying* que se suicida como forma de solucionar todos sus problemas (no sólo escolares sino también familiares). Un clima familiar negativo, marcado por las peleas de sus padres y por la falta de atención y cariño unido a la victimización de baja intensidad pero repetida e insistente en el centro educativo (“Los cuatros tontos de siempre le fríen; no son palizas, son risas, burlas, la chaqueta pintada con tiza”) y a la carencia de personas que se preocupen por él (amigos, familia, profesores) son considerados por Chojin como factores de riesgo para la ideación suicida y la ideación homicida (deseos de venganza violenta contra los *bullies*).

“El chico escucha como sus padres gritan está cansado de que las peleas sean la rutina. No le importo a nadie, quisiera morirme aunque solamente fuera para hacer que sufrieran mis padres muy a menudo piensa cosas similares. Esa noche sueña con otra vida en otra parte”.

“Quisiera ser más fuerte, hacer como en la tele. Entrar en el Insti armado hasta los dientes. Fantasías con venganzas crueles con un mundo paralelo en el que todos le temen. Cada día pasa más tiempo metido en su mente el mundo de fuera es hostil, la gente le es indiferente. Nadie le quiere, nadie le pregunta cómo se siente, nadie le muestra interés ni hace porque se integre”.

“Entonces llega la idea, se asoma a la ventana. Piensa que un solo salto podría acabar con la desgana con los insultos, la indiferencia, las peleas en casa con su insistencia, dibuja una sonrisa y salta...”.

Es interesante destacar cómo la ausencia de una figura como un profesor que se interese por el chico victimizado puede estar relacionada con el empeoramiento del rendimiento escolar y con el agravamiento de las consecuencias de la violencia sufrida.

“Y es que, los profesores no le entienden siempre ha sido invisible, siempre ha sido el Don Nadie, el que pierde no toma apuntes ¡Yeah! ni atiende ¿De qué sirve aprobar? Si nadie va a valorar el que te esfuerces”.

10. Brock.- “Infancia perdida”

En esta canción, Brock cuenta la historia de “el Pelusa” un chico victimizado en el colegio que se convirtió en agresor vengándose del *bully* que lo amargó en su infancia, acabando la historia en tragedia tanto para “el Pelusa” como para su agresor.

Víctima.- En este caso la víctima es un chico inteligente que destaca en clase por su rendimiento académico. La soledad, la desatención parental y el continuo maltrato por parte de sus compañeros llevan a la víctima a un cambio de vida: abandono de los estudios, consumo de sustancias, uso de la violencia,...

El resentimiento hacia el *bully* que lo acosaba en el colegio sigue vivo hasta el punto de vengarse de manera trágica y acabar pagando las consecuencias (encarcelamiento) para terminar suicidándose.

“Pelusa quiso cambiar y abandonar la vida dura, tanto daño recibido le llevó hacia la locura los golpes de su cara delataban su amargura los golpes del corazón la carencia de ternura cansado de su vida y de no encontrar amor así comenzó a robar para sentirse superior se volvió violento y no quiso darse cuenta que una persona violenta se alimenta del dolor así dejó los estudios se pasó a la vida loca a los 13 uno crece y le tira al botellón un poco más tarde vino el porrito y la coca, no veas como se coloca el tonto del empollón”.

Discusión

Los objetivos de este estudio eran, por un lado, crear una lista de canciones de hip-hop en español que traten el tema del *bullying* con el fin de poderlas utilizar como herramientas preventivas en el trabajo con niños y adolescentes, y por otro lado, conocer la visión sobre el *bullying* que proporcionan las canciones de hip-hop en español sistematizando sus aportaciones de cara a un mejor aprovechamiento de las mismas como recurso educativo.

Las 10 canciones seleccionadas conforman un elenco de piezas musicales con amplia difusión y con potencial capacidad de ser utilizadas como elementos preventivos del *bullying* en el contexto escolar.

Lo primero que cabe destacar es que todas las piezas musicales comparten una visión del *bullying* como un hecho negativo, que existe en las escuelas e institutos y que hace falta denunciar. Del *bully* hay un acuerdo en presentarlo como un chico que necesita destacar en su grupo usando la violencia, y encuentra en la relación con la víctima una oportunidad para demostrar y demostrarse que es superior al resto, que es el más fuerte. Sin embargo, la imagen que del *bully* ofrecen las canciones analizadas dista mucho de ser la de un chico adaptado y con altos niveles de satisfacción familiar y escolar que acosa a un compañero. Más bien presentan la imagen de un chico que es inferior en cuanto a rendimiento académico, que proviene de hogares con dificultades y en algunos casos violentos y que expresa a través de las agresiones a compañeros débiles la rabia, la ira y la frustración que acumula en las interacciones con sus padres y otros miembros de sus contextos de desarrollo. De hecho, la única red social en la que se siente integrado el *bully* según los autores de las canciones seleccionadas es la de su grupo de iguales más

próximo, su escolta, su pandilla, caracterizada por conductas como faltar a clase, fumar en el recreo, y otras actividades que suponen un bajo control por parte de los adultos.

Esta imagen del *bully* carente de habilidades sociales, con baja autoestima, con problemas en el procesamiento de la información social, con baja posición social entre los iguales y otros problemas de ajuste es un mito (Salmivalli y Peets, 2009). Algunos autores que parten de la hipótesis de que el *bullying* está orientado a la consecución de poder y estatus entre los iguales, señalan que los *bullies* lejos de ser figuras hurañas y difíciles de identificar, son percibidos como populares, poderosos y “cool” por sus compañeros (Juvonen y Galván, 2008) sobre todo si poseen características como competencia atlética, atractivo físico o sentido del humor (Vaillantcourt y Hymel, 2006), a pesar de que puedan resultar como personas rechazadas en estudios sociométricos.

Del mismo modo, la incompetencia social atribuida a los *bullies* ha sido desmitificada en varios estudios. Sutton, Smith y Swettenham (1999a) encontraron que la puntuación en el reconocimiento de las cogniciones y emociones de los otros era alta y Kaukiainen y cols. (1999) afirmaron que la inteligencia social era un requisito imprescindible para utilizar la agresión indirecta que mejoraría su capacidad de acosar.

Sin embargo, sí existe un mayor debate científico acerca de la existencia de problemas emocionales en los agresores adolescentes. Así, por ejemplo, en los estudios sobre autoestima se obtienen resultados contradictorios: algunas investigaciones señalan la existencia de niveles inferiores de autoestima en *bullies* cuando se comparan con los obtenidos por estudiantes no implicados en comportamientos violentos (Mynard y Joseph, 1997; O’Moore, 1995), mientras que otros autores afirman que los *bullies*, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1993).

Por su parte la víctima es dibujada en las piezas musicales de hip-hop en español como un chico con problemas de adaptación, raro, que no tiene amigos, desatendido por figuras adultas en el medio familiar y escolar, y que es controlado por el *bully* a través del miedo. Quizás uno de los aspectos más interesantes de la música seleccionada es el viaje al mundo interior de las víctimas que nos proponen: la ideación suicida y la ideación homicida y de venganza, las preguntas acerca de por qué les pasa a ellos eso, la indefensión de que hagan lo que hagan serán victimizadas, las pesadillas, la dificultad de contar con sus padres para solucionar el problema y la angustia previa a acudir al centro

educativo son elementos que según los autores invaden la cabeza de los chicos victimizados por *bullying*.

Diversas investigaciones han sido desarrolladas para estudiar estos mundos internos de los adolescentes victimizados, aunque ninguna comprendiendo al mismo tiempo todos los elementos mencionados anteriormente. Quizás uno de los temas más recurrentes en las canciones de hip-hop analizadas que ha generado más interés científico es el de la ideación suicida y la depresión en las víctimas de *bullying*. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä y Rantanen (1999) encontraron un aumento en la prevalencia de síntomas depresivos e ideación suicida grave tanto en chicos victimizados como en los propios *bullies*. Los valores depresivos más altos fueron los de los chicos que eran a la vez víctimas y *bullies* (víctimas agresivas o provocativas).

Sin embargo, no hay investigaciones sistemáticas sobre la ideación homicida y de venganza de las víctimas de *bullying* en la escuela tema sobre el que giran varias canciones analizadas y que describen con detalle como un elemento estrechamente vinculado a los chicos victimizados y que ponen la llamada de alerta en esa posible respuesta violenta por parte de la víctima.

En resumen, este viaje hacia los sentimientos y pensamientos de la víctima pueden ser de gran utilidad para el profesorado a la hora de plantear intervenciones con niños y adolescentes facilitando la empatía hacia la misma y comprendiendo las consecuencias de ese aparentemente inofensivo “juego de niños”.

Pero quizás uno de los aspectos más interesantes que se desprende del análisis de la música hip-hop seleccionada es la llamada a los testigos del *bullying* en la escuela. Algunas canciones denuncian las estrategias de apartar la vista, reírse o no intervenir, cuando un compañero está en apuros y acompañan esta denuncia con el proceso mental seguido por estos testigos: miedo a las represalias en caso de intervenir, procesos de minimización del daño sufrido por la víctima como forma de eliminar la disonancia cognitiva, concepción de que denunciar la situación a un adulto es un hecho despreciable y que los problemas de agresión se solucionan entre menores (del Moral, Suárez y Musitu, 2013). En cambio las canciones seleccionadas proponen una nueva figura entre los testigos: el “defensor del débil”, “el guardián de mi hermano”, el “*defender*”, dotado de valores como la ayuda, la igualdad, el respeto, la valoración de opiniones ajenas, etc. Una especie de contrafigura, más deseable que la que destaca por ser el más fuerte o el

más chulo con los débiles, y cargada de valores más allá de la defensa violenta de los compañeros en apuros.

Diversos autores apoyan las ventajas de promover este tipo de rol entre los testigos del *bullying*. Se ha encontrado que en las aula donde predominan altos niveles de apoyo y defensa de las víctimas la prevalencia de episodios de acoso es menor (Karna, Salmivalli, Poskiparta, y Voeten, 2008), siendo los espectadores eficaces para poner fin a un episodio de acoso escolar cuando reaccionan a favor de la víctima (Hawkins, Pepler y Craig, 2001) ayudando en especial a que los chicos ansiosos o rechazados (dos de los factores de riesgo para la victimización más importantes) no acaben convirtiéndose en víctimas (Salmivalli, 2010).

Desafortunadamente, los chicos testigos de la violencia escolar entre iguales no parecen utilizar su potencial para reducirlo. A pesar de que la mayoría de los chicos muestran actitudes contrarias a la intimidación y manifiestan intenciones de apoyar a compañeros víctimas en situaciones hipotéticas (Boulton, Trueman, y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006), el comportamiento real de apoyo es raro, apenas un 17% de los alumnos frente al 29% que apoya al bully o al 30% que no intervino de ningún modo (Salmivalli, Lappalainen, y Lagerspetz, 1998).

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

Conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido sistematizar un recurso preventivo de gran valor en la etapa adolescente como son las letras de música hip-hop en español que denuncian la situación de *bullying* en el medio educativo. El trabajo con estas canciones, su análisis grupal, su dramatización o incluso la creación de talleres temáticos de hip-hop en los que se trabajaran los valores comentados anteriormente no sólo a través del medio musical sino también mediante el teatro, la pintura, el *graffiti*, o el propio *break dance* pueden

convertirse en elementos de enorme interés para enganchar con los adolescentes y mejorar la convivencia en los centros educativos.

Apoyar desde los centros educativos el mensaje de los cantantes de hip-hop a favor de los defensores puede ser una estrategia positiva como base para organizar un programa de intervención anti-bullying. De algún modo las recientes iniciativas de la creación de la figura del alumnado ayudante en los institutos irían encaminadas en esta dirección. Nuestra experiencia en este terreno nos permite apuntar que la selección este alumnado puede ser una estrategia para enganchar no sólo a chicos y chicas con habilidades naturales de mediación y reconocidas por sus iguales, sino también a adolescentes que pueden manifestar algunas conductas violentas contra otros compañeros y con los que se trabajaría el lema “puedes ser el más duro de tu clase pero sin hacer daño al débil, ayudándolo y denunciando la situación”. En estos casos el trabajo con las canciones de hip-hop puede ser muy adecuado: defender al otro puede servir para ganar reputación y estatus en el grupo y gente tan dura y respetada como los raperos mantienen esta posición.

Este trabajo no está exento de limitaciones sobre todo a la hora de acceder a las canciones que tratan el tema del bullying en la música hip-hop. Este panorama musical se caracteriza por la presencia de muchos grupos de carácter local que publican sus trabajos en maquetas, cuya difusión es limitada. Por otro lado, este estudio se ha centrado en canciones de raperos españoles, no analizando otras canciones en español de procedencia latinoamericana que podrían ser tenidas en cuenta en posteriores investigaciones. Para futuras investigaciones podría ser interesante ampliar el análisis a canciones de otros estilos musicales caracterizados por tratar temas sociales, como por ejemplo, la música de cantautor, así como tener en cuenta canciones de procedencia anglosajona, con el fin de comparar la visión que sobre el bullying existe en distintos contextos culturales.

Referencias bibliográficas

Alsaker, F.D. y Olweus, D. (1992). *Parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence*. Comunicación presentada en el biennial meeting de la Society for Research on Adolescence, Washington D.C.

- Boulton, M. J., Trueman, L., y Flemington, J. (2002). Associations between secondary school student's definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353–370.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Cenizo, M., del Moral, G. y Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia (estudio exploratorio sobre el uso de la obra de teatro "Ante el espejo" como herramienta de prevención y sensibilización). *Stichomythia: Revista De Teatro Español Contemporáneo*, 11, 255-267.
- Creswell, J. W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología* (aceptado el 19 de Febrero de 2013).
- Fouce, J.G. y Fossoul, M. (2007). *Drogas, música y prevención*. Consultado en <http://www.ieanet.com/index.php?op=InfoOpinion&idOpinion=224>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Jones, L., Doces, M., Swearer, S. y Collier, A. (2012). Implementing Bullying Prevention Programs in Schools: A How-To Guide. En D. Boyd y J. Palfrey (Eds.), *The kinder y Braver World Project: Research Series*. Berkman Center Research Publication. Disponible en http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw_implementing_bullying_prevention_programs_in_schools
- Juvonen, J., y Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein y K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York: Guilford Press.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, M.; Marttunen, M.; Rimpelä, A. y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319(7206), 348–351.
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., y Voeten, M. J. M. (2008). *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* The XIth EARA conference, Turin, Italy.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., y Ahlborn, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.

- 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(1), 51-54.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publ.
- O'Moore, A. M. (1995), Bullying Behaviour in Children and Adolescents in Ireland. *Children y Society*, 9, 54-72.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*, (pp.132-152). London: Routledge Falmer.
- Rigby, K., y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behaviour* 15, 112-120
- Salmivalli, C., y Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. En K.H.Rubin, W.M.Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 322-340). NY: Guilford.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., y Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series*, (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- Suárez, C., del Moral, G. y González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22,71-79.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999a). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-134.
- Thomas, D.R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. School of Population Health, University of Auckland. Recuperado de <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Ttofi, M.M. y Farrington, D. P. (2008) Bullying: short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3 (2), 289-312.

- Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2006). Aggression, social status and the moderating role of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408.
- Vreeman, R.C. y Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.

CONCLUSIONES

La finalidad de esta tesis ha sido la de analizar las descripciones y teorías explicativas mantenidas por adolescentes, padres, madres y profesorado para dar sentido a la violencia escolar entre iguales, sus consecuencias y las posibilidades de prevención y de intervención. Sin perder de vista este objetivo general, se ha optado por la presentación de los resultados de la investigación divididos en estudios para facilitar su comprensión y asimilación. Nos proponemos a continuación presentar algunas conclusiones extraídas de los distintos artículos científicos (estudios) expuestos anteriormente así como de las experiencias y vivencias que para el autor ha supuesto el desarrollo de este trabajo, en modo tal que puedan servir como una lectura integradora de las aportaciones que pueden extraerse del presente trabajo.

En **primer lugar** es importante destacar algo que, por obvio, no deja de ser el aspecto más importante a mi entender en este trabajo: los protagonistas directos e indirectos de la violencia escolar (adolescentes, profesorado, padres y madres) generan teorías y descripciones para explicar el hecho violento en el contexto educativo, por lo que no es un tema que les parezca ajeno o raro. Es decir, no sólo la violencia escolar es considerada un hecho frecuente, habitual o, al menos, conocido por adolescentes, profesorado y progenitores sino que además pueden generar explicaciones sobre su dinámica, sus protagonistas o sus repercusiones.

Dar voz a los protagonistas del contexto primario donde se produce la violencia escolar y atender los puntos en común y divergencias que en sus visiones y experiencias puedan existir es de suma importancia, y quizás nadie dudaría de su sentido estratégico en las primeras etapas de acercamiento a una nueva “realidad”. Es quizás lo que ocurrió a finales de los 70 e inicios de los 80 cuando el profesor Olweus comenzó sus estudios sobre una nueva forma de violencia denominada *bullying*. Pero, ¿qué sentido tiene plantear una tesis doctoral más de 30 años después que vuelva a utilizar los rudimentarios principios de entrevistar a los protagonistas en el contexto en que la violencia escolar ocurre?

La respuesta a esta pregunta nos lleva a plantear la **segunda** de las conclusiones: volver al contexto y “hablar” con los protagonistas de la violencia es necesario siempre y ofrece al menos tres tipos de información de gran utilidad: a) *feedback* sobre los

resultados de las investigaciones que se están llevando a cabo (no quiere decir que porque un constructo social lleve estudiándose 30 años la situación para los protagonistas haya cambiado del mismo modo que lo ha hecho para los investigadores); b) exploración de nuevas visiones y particularidades del hecho estudiado que pueden no haber sido tenidas en cuenta por la tradición investigadora predominante; c) búsqueda de información de carácter práctico dirigido a plantear intervenciones contextualizadas y centradas en las necesidades, expectativas y teorías que los propios protagonistas generen.

En esta tesis se han primado por encima de cualquier otra cosa dos aspectos fundamentales: por un lado, explorar nuevas ideas, descripciones o teorías provenientes de adolescentes, profesorado, padres y madres, y por otro, proponer herramientas dirigidas tanto a investigadores como a miembros de la comunidad educativa para la intervención en casos de violencia escolar basadas en las soluciones que los protagonistas o personas influyentes en el mundo adolescente (cantantes de *hip-hop*) proponen.

Quizás el estudio en el que mejor se refleja la exploración de nuevas ideas teóricas es el relacionado con las víctimas agresivas (Estudio 1). **Atender a las peculiaridades de cada uno de los subtipos de víctimas agresivas puede permitirnos comprender mejor la dinámica individual, social, escolar y familiar de estos adolescentes y sobre todo diseñar intervenciones específicas** con un colectivo sobre el que varios autores han indicado un perfil psicosocial menos adaptativo en comparación con las víctimas pasivas, los *bullies* y el resto de compañeros (Nansel, Haynie y Simons-Morton, 2003; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). No todos los subtipos de víctimas agresivas presentan las mismas características, a nivel individual, social, escolar y familiar. Corroborar en otros contextos la tipología propuesta y profundizar en las particularidades de cada subtipo de víctima agresiva puede ayudar a las personas que integran la comunidad educativa a detectar tempranamente a chicos y chicas con alto riesgo de desajuste, evitando así su sufrimiento, y poder diseñar intervenciones más eficaces.

Otra destacada conclusión que podemos extraer de esta tesis es la **importancia de profundizar en el plano social de la violencia escolar**. A pesar de que se ha estudiado extensamente el tema relacionado con los roles que adoptan los protagonistas de este tipo de violencia, han sido menos estudiadas la dinámica social, las reglas implícitas y las percepciones que de estos roles existen entre los adolescentes participantes del contexto escolar.

La capacidad de dialogar con los colaboradores del *bully* en escenarios en los que no deben jugar ese papel, la normalización en el consumo de la violencia por parte de los adolescentes (dicho de otro modo, la mayoría de adolescentes puede adoptar el rol de animadores sin ser totalmente conscientes de ello), la creación de “contextos antidiálogo” y la importancia de la figura del alumno mediador como rol legitimado por parte de los adolescentes para intervenir en casos de violencia escolar incluso violando ciertas normas implícitas (puede denunciar la situación, intervenir públicamente, separar peleas, ayudar a la víctima, etc.) son algunas ideas extraídas de esta tesis que pueden estar estrechamente ligadas a las propuestas de intervención en centros educativos.

Proponemos potenciar estratégicamente la figura del mediador y del alumno ayudante como un rol mediante el que ganar estatus y reputación, incluyendo en los programas de formación a alumnos que puedan presentar algún tipo de conducta violenta pero con los que se realice un trabajo para redefinir positivamente sus ganas de ser reconocidos socialmente y de ser aceptados por el grupo. ¿Por qué ser famoso siendo Lex Luthor cuando puedes serlo siendo Superman?

Si nos centramos en los aspectos prácticos y relacionados directamente con un intento por parte del autor de esta tesis de llevar a cabo una investigación útil, ligada a la práctica y respetuosa con las necesidades y recursos de las personas, son varias las conclusiones sobre las que se puede reflexionar. En el Estudio 3 se pone de manifiesto el **carácter ecosistémico, interactivo, relacional y comunitario de las soluciones propuestas por adolescentes, profesorado, padres y madres para evitar el bullying en los centros educativos**. Podrían definirse como propuestas de solución de carácter interactivo pues casi siempre plantean la interacción entre al menos dos miembros de uno o varios microsistemas (familia, escuela, iguales) y en las que se prima la comunicación abierta y flexible y la presencia de normas y límites claros.

Es muy interesante observar cómo profesorado, adolescentes, padres y madres apelan a un estilo de relación autorizativo o democrático como forma de evitar el *bullying* en el contexto educativo. La conclusión en este punto sería doble: por un lado, los participante en el escenario educativo son capaces de **generar cursos de acción para solucionar sus propios problemas**, y por otro lado, sus propuestas son integrales y persiguen mejorar la comunicación entre las personas **potenciando valores como el respeto, la escucha activa, la empatía, la preocupación por el otro y la ayuda mutua** en un contexto en el que los límites sean claros y se respeten.

Para finalizar este apartado, consideramos importante concluir que la investigación cualitativa que se acerca a una realidad problemática para comprenderla mejor también aspira a transformarla, o aún mejor, a ayudar a que las personas que viven esa realidad puedan intervenir sobre ella y cambiarla. Con ese espíritu nace el Estudio 4: explorar recursos preventivos que aún estando presentes han podido pasar desapercibidos o al menos no utilizados en todo su potencial, con el fin de sistematizarlos, analizarlos y hacerlos llegar a los integrantes de la comunidad que se encargan de ayudar a prevenir y evitar la violencia escolar en el contexto educativo.

La primera conclusión a la que llegamos es que **existen recursos preventivos e interventivos “naturales”, presentes en los contextos en los que se desarrollan los niños y adolescentes, que pueden ser estudiados y potenciados**. La música es una de esas herramientas que a veces puede ofrecer una vía para llegar a conmover y sensibilizar permitiendo a la vez transmitir un mensaje preventivo. En nuestro análisis de las canciones de hip-hop en español hemos obtenido dos resultados muy interesantes: por un lado, en estas obras musicales se invoca al **rol del defensor o ayudador como forma de evitar el bullying en los centros educativos**. Este resultado va en la línea de lo obtenido en el Estudio 2, en el sentido de legitimar a una figura de ayuda, un superhéroe bueno, un tipo duro que ayuda al débil y no lo machaca.

El rol de mediador escolar ha conseguido acercarse a esta idea de las canciones de hip-hop al igual que la figura del alumnado ayudante, aunque desde nuestro punto de vista la selección de estos protagonistas debería seguir las pautas mencionadas anteriormente: a los líderes naturales elegidos por el grupo-clase y a los líderes que destacan por sus características positivas elegidos por el profesorado habría que sumar los chicos y chicas que aun presentando algunas características negativas asociadas al mal comportamiento o las dificultades relacionales pudieran convertirse en figuras de referencia para el grupo al optar por construir en vez de destruir.

Por otro lado, se destaca un aspecto quizás no tan tenido en cuenta por la investigación desarrollada en el campo de la violencia escolar, al menos en el contexto español: la **ideación de venganza y homicida**. En diversas canciones se pone manifiesto el proceso mental del alumno victimizado permitiendo al oyente comprenderlo y empatizar con él, y quizás uno de los procesos que más llama la atención es el de la venganza presente o diferida que en algunas ocasiones llega a ser actuada por algunas de las víctimas protagonistas de las canciones. Gracias a este hallazgo hemos desarrollado

un cuestionario que está siendo validado en estos momentos para poder estudiar la relación entre este tipo de ideación y diversos tipos de violencia en la adolescencia (escolar entre iguales, de parejas adolescentes y filio-parental).

CONCLUSIONI

La finalità di questa tesi è stata quella di analizzare le descrizioni e le teorie interpretative di adolescenti, genitori e professori per dare senso alla violenza scolastica tra pari, le sue conseguenze e le possibilità di prevenzione e intervento. Senza perdere di vista questo obiettivo generale, si è deciso di presentare i risultati della ricerca divisi in studi per facilitare la sua comprensione e assimilazione. Di seguito si presenteranno alcune conclusioni estratte dagli articoli scientifici esposti anteriormente e dalle esperienze e vissuti che per l'autore hanno supposto lo sviluppo di questo lavoro, in modo tale che possano essere utilizzate come una lettura per integrare i contributi che da esso possono estrapolarsi.

*In **primo luogo** è importante evidenziare qualcosa che, pur essendo ovvio, rimane l'aspetto più importante secondo come io intendo questo lavoro: i protagonisti diretti e indiretti della violenza scolastica (adolescenti, professori e genitori) generano teorie e descrizioni per spiegare il fatto violento nel contesto educativo, pertanto non costituisce un tema a loro estraneo. In altre parole, non solo la violenza scolastica è considerata come qualcosa di frequente, abituale o, per lo meno, conosciuto da adolescenti, professori e genitori, ma inoltre questi stessi attori possano generare spiegazioni sulla sua dinamica, sui suoi protagonisti o sulle ripercussioni che può avere.*

Dare voce ai protagonisti del contesto primario dove si produce la violenza scolastica e considerare i punti in comune e le divergenze che nelle loro visioni e esperienze possono esistere è estremamente importante, e probabilmente nessuno dubiterebbe del suo senso strategico nelle prime tappe di avvicinamento a una nuova "realtà". Questo forse è quello che successe alla fine degli anni '70 e all'inizio degli '80 quando il profesor Olweus cominciò i suoi studi su una nuova forma di violenza chiamata bullismo. Però che senso ha impostare una tesi di dottorato più di 30 anni dopo che utilizzi di nuovo i rudimentari principi dell'intervista ai protagonisti nel contesto dove la violenza scolastica accade?

*La risposta a questa domanda ci porta alla **seconda** delle conclusioni: tornare al contesto e "parlare" con i protagonisti della violenza è sempre necessario e offre almeno tre tipi di informazioni di grande utilità: a) feedback sui risultati delle ricerche che si stanno realizzando (non vuol dire che siccome un costrutto sociale si studia da 30 anni,*

la situazione per i protagonisti ha cambiato allo stesso modo che per i ricercatori); b) esplorazione di nuove visioni e particolarità del fatto studiato che possono non essere state tenute in considerazione dalla tradizione di ricerca predominante; c) ricerca di informazioni a carattere pratico finalizzata a impostare interventi contestualizzati e centrati sulle necessità, aspettative e teorie che gli stessi protagonisti generano.

In questa tesi è stata data priorità assoluta a due aspetti fondamentali: da una parte, esplorare nuove idee, descrizioni o teorie provenienti da adolescenti, professori e genitori, e dall'altra proporre strumenti diretti sia a ricercatori che a membri della comunità educativa per l'intervento nei casi di violenza scolastica basati sulle soluzioni che i protagonisti o persone influenti nel mondo adolescente (cantanti hip-hop) propongono.

Forse lo studio in cui si riflette meglio l'esplorazione di nuove idee teoriche è quello relazionato con le vittime aggressive (Studio 1). **Attenersi alle peculiarità di ognuno dei sottotipi di vittime aggressive ci può permettere di comprendere meglio la dinamica individuale, sociale, scolastica e familiare di questi adolescenti e soprattutto di disegnare interventi specifici** per un collettivo sul quale vari autori hanno indicato un profilo psicosociale meno adattativo in confronto alle vittime passive, i bulli e il resto dei compagni (Nansel, Haynie e Simons-Morton, 2003; Povedano, Estévez, Martínez e Monreal, 2012). Non tutti i sottotipi di vittime aggressive presentano le stesse caratteristiche, a livello individuale, sociale, scolastico e familiare. Corroborare in altri contesti la tipologia proposta e approfondire le particolarità di ogni sottotipo di vittima aggressiva può aiutare le persone che fanno parte della comunità educativa a riconoscere precocemente ragazzi e ragazze con alto rischio di disadattamento, evitando così la loro sofferenza e a poter disegnare interventi più efficaci.

Un'altra rilevante conclusione che possiamo dedurre da questa tesi è **l'importanza di approfondire il piano sociale della violenza scolastica**. Nonostante sia stato ampiamente studiato il tema relazionato con i ruoli che assumono i protagonisti di questo tipo di violenza, sono stati meno studiati la dinamica sociale, le regole implicite e le percezioni che di questi ruoli hanno gli adolescenti che fanno parte del contesto scolastico. La capacità di dialogare con i collaboratori del bullo in scenari in cui non devono giocare questo ruolo, la normalizzazione del consumo della violenza da parte degli adolescenti (detto in un altro modo, la maggior parte degli adolescenti possono assumere il ruolo di animatori senza esserne totalmente coscenti), la creazione di

“contesti antidialogo” e la importanza della figura del alunno mediatore come ruolo legittimato dagli adolescenti per intervenire in casi di violenza scolastica anche violando certe regole implicite (può denunciare la situazione, intervenire pubblicamente, separare discussioni, aiutare la vittima, ecc.) sono alcune delle idee estratte da questa tesi che possono essere strettamente legate alle proposte di intervento nelle scuole.

Proponiamo il potenziamento strategico della figura del mediatore e dell'alunno aiutante come un ruolo attraverso il quale guadagnare status e reputazione e includere nei programmi di formazione a alunni che possano presentare alcun tipo di condotta violenta però con i quali si realizzi un lavoro per ridefinire positivamente il desiderio di essere riconosciuto socialmente e accettato dal gruppo. Perché essere famosi come Lex Luthor quando puoi esserlo come Superman?

Se ci focalizziamo sugli aspetti pratici e direttamente relazionati con un tentativo dell'autore di questa tesi di portare a termine una ricerca utile, legata alla pratica e rispettosa delle necessità e delle risorse delle persone, sono varie le conclusioni sulle quali si può riflettere. Nello Studio 3 si mette in evidenza il **carattere ecosistemico, interattivo, relazionale e comunitario delle soluzioni proposte dagli adolescenti, professori e genitori per evitare il bullismo nelle scuole**. Potrebbero essere definite come proposte di soluzione a carattere interattivo, dato che quasi sempre propongono l'interazione tra almeno due membri di uno o più microsistemi (famiglia, scuola, gruppo dei pari) e in cui si dà priorità alla comunicazione aperta e flessibile e alla presenza di norme e limiti ben definiti. È molto interessante osservare che professori, adolescenti e genitori facciano appello a uno stile relazionale autorizzativo o democratico come forma per evitare il bullismo nel contesto educativo. A questo punto la conclusione sarebbe doppia: da un lato, i partecipanti dello scenario educativo sono capaci di **generare corsi di azioni per risolvere i propri problemi**, e dall'altro, le loro proposte sono integrali e perseguono il miglioramento della comunicazione tra le persone **rafforzando valori come il rispetto, l'ascolto attivo, l'empatia, la preoccupazione per altro e l'aiuto reciproco** in un contesto in cui i limiti siano chiari e si rispettino.

In conclusione, si considera importante sottolineare che la ricerca qualitativa che si avvicina a una realtà problematica per meglio comprenderla vuole anche trasformarla, o addirittura, vuole aiutare le persone che vivono questa realtà affinché possano intervenire su di essa e cambiarla. Con questo spirito nasce lo Studio 4: esplorare risorse preventive che pur essendo presenti possono passare inosservate o almeno rimanere

inutilizzate in tutto il loro potenziale, con l'obiettivo di sistematizzarle, analizzarle e farle arrivare ai membri della comunità che si occupano di aiutare a prevenire ed a evitare la violenza scolastica nel contesto educativo.

La prima conclusione alla quale si è arrivati è che **esistono risorse di prevenzione e intervento "naturali", presenti nei contesti nei quali crescono bambini e adolescenti, che possono essere studiati e potenziati**. La musica è uno di quegli strumenti che a volte può offrire una via per commuovere e sensibilizzare permettendo allo stesso modo di trasmettere un messaggio preventivo. Nell'analisi delle canzoni hip-hop in lingua spagnola si sono ottenuti due risultati molto interessanti: da una parte, in queste opere musicali c'è un richiamo al **ruolo del difensore o aiutante come forma per evitare il bullismo nei centri educativi**. Questo risultato va nella stessa linea di quanto ottenuto nello Studio 2, nel senso di legittimare una figura di aiuto, un supereroe buono, un tipo duro che aiuta i deboli invece di complicargli la vita.

Il ruolo del mediatore scolastico e la figura dell'alunno aiutante si avvicinano a questa idea delle canzoni hip-hop, anche se dal nostro punto di vista dovrebbe seguire i passi ai quali si è fatto precedentemente riferimento: ai lider naturali scelti dal gruppo-classe e ai lider che si mettono in evidenza per le loro caratteristiche positive scelti dai professori si dovrebbero aggiungere coloro che, anche se presentano caratteristiche associate al mal comportamento o a difficoltà relazionali, potrebbero convertirsi in figure di riferimento per il gruppo se decidessero di costruire invece di distruggere.

Dall'altra parte, si mette in evidenza un aspetto che forse non è stato tenuto tanto in considerazione dalla ricerca sviluppata nel campo della violenza scolastica, almeno nel contesto spagnolo: **l'ideazione di vendetta e omicida**. In varie canzoni si mette in evidenza il processo mentale dell'alunno vittimizzato permettendo a chi ascolta di comprendere e empatizzare con lui, e forse uno dei processi che più colpisce è quello della vendetta presente o differita che in alcune occasioni arriva a essere messa in atto da alcune delle vittime protagoniste delle canzoni. Grazie a questa scoperta è stato messo a punto un questionario che attualmente è in fase di validazione per poter studiare la relazione tra questo tipo di ideazione e diversi tipi di violenza nell'adolescenza (scolastica tra pari, di coppie adolescenti e filio-parentale).

LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis no está exenta de limitaciones, y su reconocimiento y explicitación son un paso necesario y una oportunidad para mejorar el proceso de investigación científica puesto que cada una de ellas ofrece al menos la posibilidad de mejorar ese aspecto que quizás en otro proceso científico no suponga en sí mismo una limitación.

Como tesis cualitativa muy vinculada a la práctica, el hecho de contar con muestra andaluza muy cercana a los contextos de intervención donde el autor de este trabajo se mueve (formación para profesorado de Educación Secundaria, escuelas de padres y madres, cursos de formación de mediadores escolares, terapia familiar, etc.) ha supuesto una ventaja y un valor añadido del trabajo: la posibilidad de investigar en la propia comunidad a la que el investigador pertenece y sobre la que tiene capacidad de ayudar para actuar y transformar. Pero sin duda alguna, este aspecto supone también una limitación, puesto que en otras comunidades las percepciones, descripciones y teorías sobre la violencia escolar entre iguales pueden tener matices distintivos que sean la clave para diseñar estrategias de prevención e intervención específicas para ese determinado contexto.

Del mismo modo, padres, madres, profesorado e iguales son las figuras más relevantes para comprender la violencia escolar entre iguales pero no son las únicas posibles. Otros personajes importantes como líderes religiosos, monitores de actividades de ocio y tiempo libre, figuras de autoridad formal, políticos o actores no han sido tenidos en cuenta para este trabajo aunque su comprensión de la violencia escolar entre iguales puede ser de gran importancia (obsérvese por ejemplo el Estudio 4, y las descripciones y teorías que cantantes de Hip-hop reflejan en sus canciones).

Otro aspecto muy interesante de cara a futuras investigaciones y que no ha podido ser incorporado en esta tesis es la perspectiva longitudinal: estudiar cómo cambian las teorías sobre la violencia escolar entre iguales entre Educación Primaria y Secundaria, y a lo largo de esta última en los mismos niños y adolescentes, puede ser un importante factor de estudio.

Por último, la relación de la violencia escolar entre iguales con otros tipos de violencia (apuntada en esta tesis en la Introducción teórica) es un aspecto que debería ser

tenido en cuenta y sobre el que profundizar de cara a determinar factores comunes entre los distintos tipos de violencia y diseñar así intervenciones más eficientes, globales y coordinadas.

OTRAS APORTACIONES CIENTÍFICAS

A continuación se detallan otras aportaciones científicas derivadas de esta tesis. Todos estos trabajos pueden consultarse en el apartado de anexos en el CD adjunto.

OTRAS APORTACIONES TEÓRICAS

1. Del Moral, G. (2013). *Violencia Filio-Parental*. Antequera: Editorial IC.
2. Martínez, B., Varela, R., Moral, G.d. y Pérez, V. (2012). Contextos primarios de socialización en la adolescencia: familia y escuela. En B. Martínez, D. Moreno, G. Musitu, J.C. Sánchez y M.E. Villarreal (Eds.), *El tránsito del adolescente: retos y oportunidades* (pp. 5-30). Valencia: Ed. Palmero.

OTRAS APORTACIONES DE INVESTIGACIÓN

3. Jiménez, I., Estévez, E., Moral, G.d. y Povedano, A. (2011). Violencia y victimización entre iguales: factores de riesgo y de protección en la familia, la escuela y la comunidad. En R. Pereira (Ed.), *Adolescentes en el siglo XXI* (pp. 403-425). Madrid: Morata.
4. Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., Veiga, F. H., y del Moral, G. d. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Intervención Psicosocial*, 20(2), 171-181.

OTRAS APORTACIONES METODOLÓGICAS

5. Curso de metodología cualitativa y uso de ATLAS.ti impartidos en la Universidad de Córdoba y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).
 - 5.1. Métodos cualitativos. Aproximación general
 - 5.2. Métodos mixtos
 - 5.3. Validez y fiabilidad en cualitativa
 - 5.4. Operaciones básicas con ATLAS.ti