



Electronic Journal of Research
in Educational Psychology
E-ISSN: 1696-2095
jfuente@ual.es
Universidad de Almería
España

Benítez, Juan Luís; Justicia, Fernando
El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 4, núm. 2, septiembre,
2006, pp. 151-170
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno

Juan Luís Benítez
Fernando Justicia

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada

España

jlbenit@ugr.es
justicia@ugr.es

Resumen

El artículo pretende ser, a la vez que una presentación de este Monográfico sobre Maltrato entre Iguales (Bullying), un artículo introductorio que permita tener a los lectores una visión actualizada del fenómeno que será tratado desde diferentes perspectivas por investigadores del ámbito nacional e internacional. Con este propósito, presentamos aspectos que han generado controversia entre los investigadores del fenómeno bullying relacionados con la definición, la incidencia y prevalencia del fenómeno o la influencia de determinadas variables como la edad y el sexo. Al mismo tiempo, se realiza una revisión de los tipos de maltrato más comunes, una caracterización de los agentes implicados, así como un análisis de los factores de riesgo más importantes en la génesis del problema. El objetivo último es proporcionar información sobre el fenómeno bullying que permita caracterizar y entender de una forma más específica la realidad de un problema de interés e importancia en el seno de los centros educativos.

Palabras Clave: maltrato escolar, incidencia, víctimas, agresores, factores causales

Introducción

El maltrato entre iguales o *bullying* es un problema que no es novedoso para los centros educativos puesto que conocen su existencia desde hace mucho tiempo, sin embargo, sólo en los últimos años se está reconociendo su importancia. Hablamos de un fenómeno específico de la violencia escolar que afecta a escuelas de todo el mundo dado que no entiende de fronteras ni físicas ni políticas (Debarbieux, 2003). Desde los estudios pioneros realizados por Olweus en países escandinavos han sido muchos otros los que se han ido realizando. En una fase inicial, la mayor parte de los estudios se centraron en la búsqueda de una definición del problema (Olweus, 1993; Rivers y Smith, 1994; Crick, Casas y Ku, 1999), para paralelamente, dejar paso a otros que focalizaron su atención en la incidencia del problema (Boulton, 1993; Olweus, 1996; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Defensor del Pueblo, AA.VV., 1999), aspecto que aún hoy sigue preocupando y así lo reflejan la publicación de estudios específicos en los últimos cinco años (Carney y Merrel, 2001; Solberg y Olweus, 2003; Toldos, 2005; Avilés y Monjas, 2005; Cerezo y Ato, 2005; Ramírez, 2006). La descripción detallada del fenómeno favorece entonces, la aparición de estudios preocupados por la descripción de los agentes implicados (Rigby, 1997; Monks, Smith y Swettenham, 2003; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst y Ormel, 2005; Camodeca y Goossens, 2005; Perren y Alsaker, 2006), el análisis de los factores causales del fenómeno (Lahey, Waldman y McBurnett, 1999; Kokkinos y Panayiotou, 2004; Farrington, 2005), y de estudios centrados en el análisis de los efectos que, en especial, el problema tiene entre las víctimas (Crick y Grotjeter, 1995; Perren y Alsaker, 2006). Como resultado final de toda la investigación previa y de los resultados obtenidos en estudios actuales, se está produciendo un aumento de investigaciones centradas en el diseño, desarrollo y evaluación sistemática de programas de intervención (Cowie y Olaffson, 2000; Triana y García, 2002; Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Nordhagen, Nielsen, Stigum y Köhler, 2005; Benítez, Almeida y Justicia, en prensa).

Hacia una definición de maltrato entre iguales

Definir el maltrato entre iguales no es tarea sencilla, y aún menos, conseguir una definición consensuada entre los investigadores del fenómeno. Sin embargo, y a pesar de las muchas definiciones ofrecidas, podemos afirmar que la mayor parte de ellas comparte una característica común: señalar al maltrato entre iguales como una conducta específica del comportamiento agresivo (Espelage y Swearer, 2003).

Partiendo de esta característica común, encontramos la definición ofrecida por Olweus (1993) quien define el maltrato entre iguales, como el conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño. La definición establece el cumplimiento de determinados criterios para que el comportamiento exhibido pueda ser definido como maltrato:

- (a) la existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor que ha de ser entendido como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para hacerlo;
- (b) la frecuencia y duración de la situación de maltrato, estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses;
- (c) la intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión, ya que se busca obtener algún beneficio social, material o personal, sin que medie provocación previa; y,
- (d) la pretensión de crear daño.

Sin embargo la definición de Olweus ha de ser complementada en relación con el carácter de los comportamientos exhibidos. Algunos autores, incluido el propio Olweus, distinguen dentro del fenómeno *bullying* entre agresiones directas e indirectas (Bjorkqvist, Lagerspetz y Kaukianen, 1992; Olweus, 1993) o agresiones explícitas frente a encubiertas (Crick, Casas y Ku, 1999). Entre las agresiones directas o explícitas, encontramos tanto físicas (patadas, puñetazos, empujones, amenazas con armas, etc.) como verbales (insultos, chantajes, etc.). Del mismo modo, y entre las agresiones indirectas o encubiertas encontramos las de carácter físico (esconder propiedades, dañar materiales, robar, etc.) y las de carácter verbal (poner mote, expandir rumores). Sin embargo, aún hemos de incluir dentro del espectro de comportamientos de maltrato las agresiones relationales que son únicamente de tipo indirecto o encubierto. Estas agresiones están dirigidas a desprestigiar socialmente a las víctimas con la finalidad de destruir sus relaciones interpersonales provocando el aislamiento con referencia al grupo de iguales y una progresiva exclusión social (Griffin y Gross, 2004).

Si nos atenemos a todos los aspectos anteriormente citados podemos llegar a una definición de maltrato entre iguales más clara y concisa. Tal definición tendría en consideración la intencionalidad de causar daño sin que medie una provocación previa, la frecuencia y duración de la situación de maltrato, la asimetría de poder entre víctima y agresor, así como el carácter directo e indirecto (verbal, físico y relacional) de los comportamientos exhibidos. Como podemos observar, los comportamientos hostiles desplegados por los agresores trans-

cienden el mero acoso –etiqueta utilizada por los medios de comunicación para referirse al fenómeno– dado que son, en la mayoría de los casos, comportamientos no encubiertos en los que el agresor ni se esconde ni se mantiene en el anonimato y que engloban agresiones directas e indirectas tanto físicas como verbales, psicológicas y de exclusión social.

Caracterización del fenómeno

Incidencia del fenómeno

Han sido muchos los estudios que han centrado el interés en el estudio de la incidencia y prevalencia del maltrato entre iguales (véase Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999). Las tasas de incidencia y prevalencia apuntados por tales estudios ponen de manifiesto dos aspectos: (a) que el fenómeno del maltrato entre iguales no es más importante ahora que hace unos años, dado que las cifras de incidencia son parecidas; y (b) las tasas de incidencia, a pesar de ser similares en muchas de las investigaciones realizadas, presentan diferencias (Tabla I), aunque tales diferencias pueden deberse a factores relacionados con la definición de maltrato aceptada por los autores, la heterogeneidad de los instrumentos de recogida de datos utilizados, las características de la muestra, etc. Sin embargo, y a pesar de las diferencias en relación con las tasas de incidencia encontradas, éstas no son significativas entre sí, lo que da pie a pensar que la prevalencia del maltrato entre iguales es similar en diferentes países independientemente de su cultura y sistema educativo (Carney y Merrel, 2001). Olweus (1991) llevó a cabo estudios pioneros entre los que destaca el realizado en países escandinavos con una muestra de 130.000 estudiantes con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años. Los resultados obtenidos indicaron que un 17.6% de los participantes se había visto involucrado en episodios de bullying ya fuese como víctimas (9%), agresores (7%) o como agresor/victima (1.6%). En parámetros similares se mostró el trabajo realizado en Gran Bretaña por Whithey y Smith (1993) en el que los investigadores encontraron que un 14% del alumnado era víctima de maltrato entre iguales, si bien sólo el 4% lo sufría de forma severa, en tanto que el porcentaje de agresores se situó en el 7%. En Australia, y en un estudio realizado por Rigby (1997), se puso de manifiesto que el 14% de los escolares había sido víctima de maltrato. Del mismo modo, y en el informe realizado por el National Centre for Educational Statistics (NCES, 2003) sobre los problemas de victimización en los Estados Unidos, se destaca que el 8% de la población estudiantil se ha visto envuelta en problemas de maltrato entre iguales. Una investigación reciente de Solberg y Olweus (2003) sobre la prevalencia del

fenómeno en Noruega muestra que el porcentaje de alumnado involucrado en episodios de maltrato se sitúa en el 18.2% de la población estudiada: un 10.1% son víctimas, un 6.5% agresores y un 1.6% agresores-víctimas.

Tabla I. Comparativa de estudios y tasas de incidencia

Estudio	% Afectados	% Víctimas	% Agresores	% Agresores-Victimas
Olweus, 1991	17.6	9	8	1.6
Whitney y Smith, 1993	21	14	7	-
Rigby, 1997	-	14	-	-
Defensor del Pueblo, 1999	12	7	5	-
NCES, 2003	8	-	-	-
Solberg y Olweus, 2003	18.2	10.1	6.5	1.6
Avilés y Monjas, 2005	11.6	5.7	5.9	-
Serrano e Iborra, 2005	20.1	12.5	7.6	-
Ramírez, 2006	10.5	6.4	3.1	1

En España son muchos los estudios realizados y que ofrecen datos sobre el fenómeno. Comenzamos por destacar el Informe sobre Violencia Escolar promovido por el Defensor del Pueblo (AA.VV., 1999). El estudio se llevó a cabo en el ámbito nacional con alumnos de Educación Secundaria y en el mismo se señaló una tasa de víctimas próxima al 7%, y una de agresores próxima al 5%. Avilés y Monjas (2005) quienes realizaron una investigación en la que participó alumnado de 12 a 15 años señalaron que el 11.6% de los alumnos participantes se había visto implicado en situaciones de abuso. De éstos, el 5.7% fueron víctimas y el 5.9% agresores. El estudio propiciado por el Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005) también de carácter nacional y con una muestra de alumnos entre los 12 y los 16 años, presenta mayores índices de afectación. Así, los autores afirman que el porcentaje de víctimas se eleva al 12.5%, mientras que de agresores aumenta hasta el 7.6%. Por último, destacamos un estudio realizado en la ciudad autónoma de Ceuta (Ramírez, 2006) entre alumnos de primaria y secundaria en el que se ponen de manifiesto unos niveles parecidos a algunos de los comentados anteriormente, situándose la tasa de afectados por el maltrato en el 10.5%: 6.4% víctimas, 3.1% agresores y 1% agresores-víctimas.

Características de víctimas y agresores

Aproximadamente el 10% de los niños escolarizados, pueden ser clasificados como alumnos victimizados repetidamente (Olweus, 1993). La mayoría de ellos son pasivos y casi nunca han reaccionado agresivamente, no se defienden, y son rechazados por sus compañeros, son las denominadas *víctimas pasivas* (Carney y Merrel, 2001). Otras víctimas son miembros de un grupo de menor tamaño que es extremadamente agresivo y tiende a provocar los ataques de otros alumnos. Los miembros de este grupo sufren más rechazo social, se enfrentan tanto a los agresores como a las víctimas pasivas y son los que se conocen como *víctimas provocativas* (Olweus, 1993). Este último grupo de víctimas entraría dentro del conjunto de alumnos que en función de variables contextuales y/o situacionales, asumen el rol de víctima o el de agresor, dando lugar a la figura del *agresor/víctima* (Griffin y Gross, 2004).

Las víctimas pasivas se caracterizan por poseer una baja autoestima e interiorización de problemas tales como ansiedad y depresión, tener pocos amigos, ser rechazados y aislados socialmente por los compañeros (Olweus, 1993). Mientras que las víctimas provocativas tienden a mostrar rasgos hiperactivos, fuerte temperamento y son agresivas (Venstra et al., 2005; Perren y Alsaker, 2006), las víctimas pasivas se muestran más sensibles, cautelosas y poco asertivas (Olweus, 1993). Ambos tipos de víctimas suelen ser poco capaces de controlar los sentimientos y de llamar la atención de los compañeros.

Las víctimas difieren de los demás en la forma de procesar la información social que perciben (Venstra et al., 2005). Los niños sumisos, a la hora de solucionar conflictos, valoran mejor las alternativas sumisas e infravaloran las agresivas. Del mismo modo, predicen mejores consecuencias para las alternativas sumisas incluso cuando no les gustan. En este sentido, Troy y Sroufe (1987) sugieren que las víctimas se muestran vulnerables en ciertos contextos ya que tienden a agravar sus dificultades aparentando mayor necesidad que los demás: más tiempo para ser aceptados, cuando son excluidos siguen manteniendo intentos ineficaces de interacción social, etc., lo que denota unas pobres habilidades sociales que contribuyen a agravar el problema de los malos tratos.

Olweus (1993) afirma que aproximadamente el 7% de los niños en las escuelas infantil o básica maltratan con frecuencia a alguno de sus compañeros. Los agresores activos inician por cuenta propia los malos tratos, y a veces, otros alumnos les apoyan, pero no son ellos los que inician el maltrato, estos últimos son los conocidos como agresores pasivos (Olweus, 1993). Este grupo de agresores pasivos, son menos populares y menos seguros que los agresores activos, quienes gozan de una relativa popularidad entre sus compañeros (Perren y Alsaker, 2006).

En cuanto a la personalidad, los agresores tienden a mostrar bajos niveles de empatía hacia sus compañeros, valoran la violencia como herramienta para conseguir lo que desean y muestran tendencias agresivas no sólo hacia los colegas sino también hacia profesores, padres y hermanos (Carney y Merrell, 2001). Son personas impulsivas, poco empáticas, hostiles, dominantes, poco cooperativas y poco sociables, y además, parecen tener bajos niveles de ansiedad y de inseguridad (Carney y Merrell, 2001; Veenstra et al., 2005). El colectivo de agresores presenta un pobre ajuste escolar, bajo rendimiento académico y perciben que son menos apoyados por sus profesores (Nansel, Craig, Overpeek, Daluja, Ruan, 2004)

Al igual que las víctimas, los agresores difieren en la forma de procesar la información social que les llega. Los alumnos agresivos tienden a mostrar atribuciones hostiles cuando se encuentran ante situaciones sociales ambiguas, percibiéndolas como intencionalmente negativas para ellos y respondiendo ante tales situaciones de forma agresiva (Griffin y Gross, 2004). Este estilo de solución de problemas sociales, acompañado de agresividad y temperamento impulsivo, parece contribuir al patrón de comportamiento antisocial que coloca a los agresores en riesgo de sufrir otros problemas de comportamiento, tales como el consumo de drogas o la delincuencia.

Edad y maltrato entre iguales

Olweus (1993) afirma, a lo largo de los estudios por él realizados, que las tasas de victimización entre el alumnado disminuyen conforme aumenta la edad, y además, que las agresiones físicas ocurren con una frecuencia menor. Sin embargo, y a pesar de producirse, tal disminución en la tasa de victimización no es estadísticamente significativa. Por otro lado, y en referencia a los agresores, la tendencia a maltratar aumenta, o como mínimo se mantiene con el aumento de la edad (Solberg y Olweus, 2003; Ramirez, 2006).

En un estudio retrospectivo dirigido por Eslea y Rees (2001), se afirma que la edad en la que se concentra un mayor número de víctimas es la que va desde los 11 años a los 13 años. Tales resultados son similares a los encontrados por Ramirez (2006) quien indica en su estudio, que es la franja de edad con mayores tasas de alumnos victimizados. Esta horquilla etaria coincide con el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, que puede ser especialmente difícil para algunos niños dada la aparición de los efectos de la pubertad, los cambios en la jerarquía social en la que está inmerso, la disminución del apoyo social recibido, y que puede explicar el aumento de las tasas de victimización en estas edades (Pelegrini y Long, 2002). Sin embargo, diferentes estudios han mostrado la inconsistencia de estos datos dado

que los análisis realizados a este respecto proporcionan datos contradictorios apuntando así hacia la necesidad de continuar investigando la relación entre el maltrato y la edad.

Comparando la edad de agresores y víctimas, Solberg y Olweus (2003) señalan que las víctimas son, de forma generalizada, más jóvenes que sus agresores, dado que las víctimas indican ser agredidas de forma más frecuente y común por alumnos mayores que ellos. Esta diferencia en la edad, se acentúa en la escuela primaria y es más débil durante la secundaria, tal y como apoyan otros estudios (Olweus 1993; Rigby, 1997; Nansel et al., 2001)

Sexo y maltrato entre iguales

En los estudios realizados en Noruega y Suecia (Olweus, 1993) se encontró que los niños parecían más expuestos que las niñas a sufrir malos tratos, particularmente durante la Educación Primaria. En cuanto al sexo, los agresores masculinos maltrataban en un 80% a víctimas masculinas y a un 60% de víctimas femeninas. Del mismo modo, se corroboró la existencia de agresores de sexo femenino, aunque de forma general, éstas practicaban un tipo de maltrato más indirecto, tal como la exclusión social o la ridiculización de las víctimas. Posteriormente estudios han puesto de manifiesto esta realidad, así, Tapper y Boulton (2004) señalan que son los niños quienes se ven implicados, con mayor frecuencia, en situaciones de maltrato. Solberg y Olweus (2003) señalaron que entre las víctimas, se encontraba un mayor número de chicos que de chicas, encontrándose diferencias significativas entre ambos colectivos. La prevalencia de esta diferencia era independiente de la edad y los chicos presentaban tasas de agresión 2 o 3 veces mayores que las chicas. Finalmente, y en el caso de los agresores-victima, éstos también son mayoritariamente de sexo masculino (Espelage, Mebane y Adams, 2004). Veenstra et al. (2005) por su parte, en un estudio realizado con una muestra de estudiantes adolescentes, señalan que en el caso de las víctimas pasivas, éstas, son mayoritariamente de sexo femenino.

En el caso del sexo y los tipos de maltrato utilizados, parece confirmarse la idea de que los niños utilizan más la agresión directa y no encubierta, en tanto que las niñas, optan por la agresión indirecta y de corte relacional. Algunos datos apuntan que aunque los niños tienden a practicar con más frecuencia malos tratos físicos y verbales directos, ambos sexos aparecen igualados en cuanto a los maltratos indirectos, tal como la exclusión social. Toldos (2005) señala a este respecto, en su estudio realizado con adolescentes españoles, que las diferencias en función del sexo y tipo de agresiones realizadas sólo se observaron en relación con la agresión física y verbal directa (más común entre los niños), en tanto que no existían dife-

rencias entre ambos sexos en relación con las agresiones indirectas a pesar de ser más comunes entre las chicas.

Efectos del maltrato en víctimas y agresores

Sin embargo, no son los números los que alertan sobre la situación sino las consecuencias adversas que el fenómeno tiene tanto para víctimas como para agresores. Quienes más sufren las consecuencias del maltrato son quienes lo padecen, las víctimas: falta de autoestima, reducción de la autoconfianza, aislamiento y/o rechazo social, absentismo escolar, disminución del rendimiento académico, problemas psicosomáticos, ansiedad, disfunción social, depresión, tendencias suicidas, etc. que dejan su huella a corto, medio y largo plazo (Perren y Alsaker, 2006). Los agresores también sufren los efectos del problema, dado que los patrones de conducta agresivos y disruptivos que muestran pueden mantenerse y generalizarse. Los agresores se acostumbran a vivir abusando de los demás, lo que impide que se integren de forma adecuada en la vida social del centro. Además, si no se controla a tiempo, pueden trasladar ese comportamiento, despiadado y cruel, a otros lugares de convivencia y a otras relaciones sociales, lo que termina acarreando graves trastornos de integración social que puede ser la antesala de futuras conductas delictivas. En el ámbito académico, los agresores no ponen atención en sus tareas y su aprendizaje se resiente, lo que suele también provocar tensiones, indisciplina y disruptivas en la dinámica de la actividad escolar (Farrington, 2005). Debido a los efectos del maltrato escolar se hacen urgentes medidas de intervención que los prevengan y/o palien. Intervenir sobre los efectos provocados por el maltrato entre iguales supone afrontar el fenómeno desde diferentes ámbitos, dado que el maltrato entre iguales está causado por la interacción de varios factores.

Análisis de los factores de riesgo

Personalidad, temperamento e impulsividad

Determinadas características personales como la sociabilidad o la impulsividad pueden explicar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones (Farrington, 2005). Varios estudios han encontrado una relación entre el comportamiento violento, y la impulsividad y temperamento del niño (Brier, 1995). Un temperamento caracterizado por altos niveles de actividad, inflexibilidad, dificultad en las transiciones de la vida y facilidad para la frustración y la distracción, hace que el niño sea menos comprensivo, tenga menos control sobre sí mismo y sea impulsivo. Algunos de estos niños pueden entrar dentro de cuadros clínicos tales como hiperactividad o conflictos de oposición, existiendo una relación entre estos cuadros clínicos y

el riesgo de cometer actos delictivos o violentos. El estudio longitudinal dirigido por Caspi (2000) mostró la fuerte relación entre un temperamento difícil a la edad de tres años y la posterior exhibición de comportamientos violentos. A conclusiones similares llegaron Chess y Thomas (citado en Farrington, 2005) quienes relacionaron un temperamento difícil a los cuatro años de edad caracterizado por irritabilidad, baja obediencia, pobre adaptabilidad, con el pobre ajuste psicológico entre los 17 y los 24 años.

Inteligencia, logro escolar y ajuste social

Diversos trabajos han documentado la importancia de una inteligencia limitada y el logro escolar como importantes predictores de trastornos de conducta, delincuencia y comportamiento antisocial. Estudios longitudinales han mostrado la relación entre la baja inteligencia verbal, el bajo rendimiento escolar, la poca habilidad para resolver problemas y las precarias habilidades sociales con el riesgo de ser agresivo y comportarse de forma violenta (Moffit, 1993; Eron y Huesmann, 1993).

El bajo cociente verbal está también relacionado con la pobre ejecución escolar, y ambos, pueden predecir el desarrollo de conductas violentas (Farrington, 2005). Los niños que no lo hacen bien en la escuela son, con más facilidad, aquellos que tienden a cometer actos delictivos, incluso el temprano desapego escolar está relacionado con poder ser delincuente. Cuando no están o no frecuentan los locales escolares, estos niños se juntan con otros que o bien han delinquido o que como ellos detestan la escuela, o que han sido expulsados de la misma. Estos grupos de desviación forman parte de un grupo mayor que es rechazado por los colegas, y que da la oportunidad de implicar a otros jóvenes en actos delictivos o violentos. Una oportunidad que es más probable en estos grupos que en otros en los que los miembros asisten a clase y se sienten identificados con el centro escolar (Patterson, Reid y Dishion, 1992).

Características del hogar familiar y estilos parentales de crianza

La familia es el primer modelo de socialización para los niños, y es sin duda, un elemento clave en la génesis de las conductas violentas. Gran cantidad de estudios han investigado la influencia familiar en el niño agresivo y en situación de riesgo (Harris y Reid, 1981; Morton, 1987; Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989; Patterson y Yoerger, 2002; Farrington, 2005) e identifican los siguientes aspectos familiares como factores predictores del comportamiento violento:

- La desestructuración familiar: cambio de los roles tradicionales, la ausencia de uno de los progenitores, la falta de atención, etc.
- Los malos tratos y el modelado violento dentro del seno familiar, donde el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal.
- Los modelados familiares mediante los que se aprende, que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo.
- Los métodos de crianza, con prácticas laxas o inconsistentes, restrictivas y en algunos casos excesivamente punitivas y/o la pobre supervisión son los factores más importantes.
- La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño.

Los niños son socializados desde muy temprana edad, se les enseña cómo afrontar la frustración, a reaccionar ante determinadas situaciones y a resolver problemas de una forma efectiva. La mayor parte de esta primera socialización tiene lugar en el hogar del niño, en el seno familiar y la evidencia es clara: los padres de niños agresivos les castigan de forma más frecuente, inconsistente e ineficaz. También tienden a ser coercitivos y manipulativos con sus hijos y fracasan cuando tienen que reforzar los comportamientos prosociales positivos de sus hijos. Un estilo coercitivo en la relación padre/hijo, lleva a los padres a reforzar, de una forma inconsciente, el comportamiento coercitivo de sus hijos, ya que éstos son premiados cuando les dejan de fastidiar o dejan de manipular a sus padres. Estos niños aprenden que el comportamiento agresivo normalmente les lleva a conseguir aquello que quieren.

Los padres que son descuidados, que rechazan a sus hijos o que son negligentes también tienen un alto riesgo de que sus hijos se vean implicados en actos violentos. El descuido o no seguimiento de los hijos por parte de los padres, ha sido etiquetado como un factor que aumenta el riesgo de delincuencia, el resentimiento del niño, etc., que se puede expresar a través de bajo rendimiento escolar y de comportamientos antisociales. Los padres que supervisan a sus hijos de una forma eficaz y que se implican de una forma más activa en las actividades de sus hijos consiguen que éstos sean más competentes desde el punto de vista social.

Los niños que tienen padres antisociales también tienen un alto riesgo de caer en la delincuencia y la violencia. Parte de este riesgo está relacionado con el comportamiento violento o criminal de sus progenitores y puede estar relacionado también con un temperamento heredado.

Finalmente tenemos que destacar que los niños que son víctimas de maltrato y de abuso por parte de sus padres durante su infancia tienen un riesgo más alto de verse implicados en actos violentos durante la adolescencia (Farrington, 2005). En el estudio de Thornberry (1994), el 38% de jóvenes provenientes de familias no violentas admitió haberse visto implicado alguna vez en actos violentos. Este porcentaje crece hasta el 60% cuando hablamos de niños que pertenecen a familias en las que ocurren actos violentos de cualquier índole (violencia doméstica, clima familiar hostil, maltrato infantil) y hasta un 78% cuando los niños de estas familias están bajo la influencia de estos tres tipos de violencia. Los resultados de este estudio apuntan la influencia significativa de la exposición continuada a actos de violencia y de victimización como factor subyacente en el desarrollo violento del niño

Influencia del grupo de iguales, la escuela y el contexto social

Como hemos señalado anteriormente, tener un grupo de iguales delincuentes es un indicador que prevé el desarrollo de comportamientos violentos (Lipsey y Derzon, 1998). En este sentido, aparece claramente que los jóvenes violentos se asocian con iguales con problemas de comportamiento y que éstos, refuerzan su comportamiento antisocial. Como decíamos, el grupo de iguales con problemas de comportamiento, tiene también una influencia negativa en relación con la escuela que se materializa en: absentismo escolar, falta de identificación con otros alumnos y el profesorado, falta de compromiso con los estudios, etc.

Por otro lado, existen factores internos de la propia institución escolar que favorecen el desarrollo de la violencia dado que el propio estamento escolar presupone un formato y unos principios básicos de socialización. Además, hemos de considerar que la escuela se fundamenta en una jerarquización y organización interna que en sí misma alberga distensión y conflicto. Fernández (1998) señala los rasgos más significativos que pueden provocar la aparición de conductas de abuso: (a) la ausencia de referentes comunes entre el profesorado; (b) los problemas de organización escolar; (c) la aparición de valores culturales diferentes debidos a la inmigración; (d) los roles y relaciones entre profesorado y alumnado; (e) las relaciones entre el alumnado; (f) las dimensiones de los centros; y, (g) las estrategias punitivas y sancionadoras utilizadas por los centros para enfrentar actos violentos entre el alumnado

Más allá del centro educativo y sin entrar en detalles, existen numerosos trabajos que muestran la relación entre la violencia y determinados indicadores comunitarios: la ausencia de organización vecinal, la movilidad del hogar familiar, la falta de supervisión de los padres sobre el comportamiento de sus hijos, la existencia de altos niveles de drogas y bandas, contextos socioeconómicos precarios, etc. (Coulton, Korbin y Su, 1998). La violencia en las es-

cuelas es en buena parte, reflejo de lo que ocurre en la vecindad y en el contexto social donde vive el individuo, hasta tal punto que se ha comprobado la relación significativa entre la cantidad de violencia en el barrio donde vive el niño y nivel de violencia que muestra en el colegio (Ascher, 1994).

Medios de Comunicación

Los medios de comunicación están siendo cuestionados como primer catalizador de la información. El mensaje mediático de los medios de comunicación presenta la violencia como algo inmediato, cotidiano y frecuente. Los niveles de violencia física en los dibujos animados actuales son comentados por todos en debate público. Además, los niños y adolescentes están frecuentemente expuestos a intensos niveles de violencia televisiva ya sea a través de películas, canales de música, videojuegos, mensajes de telefonía móvil, periódicos, telediarios, etc. Varios estudios han venido a concluir que la exposición a actos violentos está fuertemente asociada con el riesgo de sufrir o verse implicado en comportamientos agresivos y violentos (Derksen y Strasburger, 1996).

Parecen existir tres efectos claros de la violencia en los medios de comunicación. Primero, que los niños que están expuestos a altos niveles de violencia en los medios de comunicación aceptan de una forma más normal las actitudes agresivas y, después de presenciar actos violentos, comienzan a comportarse de una forma más agresiva con los compañeros. Segundo, las exposiciones crónicas y alargadas en el tiempo pueden conllevar en el niño una insensibilización hacia la violencia y sus consecuencias. Tercero, los niños acostumbrados a ver violencia en los medios de comunicación, ven un mundo violento, en el que hay que luchar para subsistir, crece en ellos el miedo de ser víctima en ese mundo y desarrollan la necesidad de luchar y maltratar a otros para no ser ellos las víctimas.

Es cierto que no todos los niños que crecen viendo grandes cantidades de violencia televisiva terminan por convertirse en adolescentes o adultos violentos, sin embargo, sí que muestran ser más agresivos cuando son pequeños y sobre todo después de ver esa violencia. Inversamente, los niños que consumen programas con contenidos prosociales se muestran menos agresivos, más cooperativos y con más deseo de compartir sus cosas con los otros niños.

Conclusiones

El maltrato entre iguales es un problema en los centros educativos cuyas consecuencias afectan a todos los agentes implicados, e indirectamente, al resto de la comunidad educativa que ha de convivir con los efectos derivados del mismo. Se ha recorrido mucho en el estudio del problema, y sin embargo, queda un largo camino por delante a los investigadores centrados en el análisis del problema.

En primer lugar, se haría necesario obtener, de una vez por todas, una definición consensuada y aceptada por la mayor parte de los investigadores que permita que todos estemos hablando del mismo fenómeno. En esta línea, se deberían superar las limitaciones metodológicas relacionadas con la definición del constructo, así como con los períodos temporales de frecuencia y duración establecidos en la definición del fenómeno, dado que el no tener un referente común continuará dando lugar a limitaciones metodológicas relacionadas con los instrumentos utilizados para la recogida de información y dificultando la comparación de los estudios realizados en diferentes países.

Otro aspecto que se ha de abordar está relacionado con los instrumentos utilizados para medir el maltrato entre iguales. Hoy en día, disponemos de un gran número de escalas sobre comportamiento agresivo, sin embargo, es difícil extrapolar los datos extraídos de estas escalas e interpretarlos en relación con las conductas de abuso. Por otro lado, existen pocos instrumentos que permitan medir de manera válida y fiable el abuso entre compañeros, y además los instrumentos disponibles parecen ser imprecisos y limitados ya que aunque miden el fenómeno no son instrumentos normalizados con respecto a los niveles de desarrollo evolutivo (Griffin y Gross, 2004).

La investigación de la influencia de determinadas variables como el sexo y la edad sobre estos comportamientos necesita ser estudiada en mayor profundidad. La discrepancia entre los resultados obtenidos por diferentes estudios pone de manifiesto tal necesidad. Del mismo modo, sería necesaria la realización de estudios sobre maltrato entre iguales en la infancia. Como hemos podido ver, existen indicadores que permiten prever el desarrollo de comportamientos antisociales a partir de los tres años. Sin embargo, los pocos estudios realizados a este respecto hacen que las conclusiones que nos presentan necesiten ser refrendadas. Estos últimos aspectos están estrechamente relacionados con la puesta en práctica de medidas de intervención eficaces. Precisamos de programas de intervención diseñados e implementados que vayan acompañados de diseños de evaluación potentes que permitan evidenciar su validez y eficacia desde los resultados obtenidos. En este sentido, es de vital importancia acumular la mayor y más fiable información posible sobre el problema. Así, y en el caso de la

intervención temprana, es donde mayor calado tendrían los estudios realizados con alumnos de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria. En el caso de intervenciones de carácter secundario o terciario, debemos potenciar al máximo los estudios relacionados con la exploración de los factores de riesgo que provocan el problema ya que desde su conocimiento tendremos las llaves para poder intervenir.

Referencias

- AA.VV. (1999). (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la Violencia Escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Ascher, C. (1994). *Gaining control of violence: A view from the field*. NY: Teachers College, Eric Clearinghouse on Urban Education.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Igualas –. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Benítez, J. L.; Almeida, A. y Justicia, F. (en prensa). La liga de alumnos amigos, desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para enfrentar los malos tratos entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boulton, M. J. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, 19, 19-39.
- Brier, N. (1995). Predicting antisocial behaviour in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 271-276.
- Camodeca, M. y Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.

- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using hte BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Coulton, C.; Korbin, J. y Su, M. (1998). Measuring neighbourhood context for young children in an urban area. *American Journal of Community Psychology*, 24.
- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High Levels of Aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Crick, N. R. y Grotperer, J. K. (1995). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 33, 367-380.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 367-385.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia Escolar: un problema mundial*. www.unesco.org
- Derkson, D.J. y Strasberger, V.C. (1996). Media and television violence: Effects on violence, aggression and antisocial behaviours in children. En A.M. Hoffman (Ed.), *Schools, violence and society*. Westport, CT: Praeger.
- Elinoff, M., Chafouleas, S. y Sassu, K. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.
- Eron, L.D. y Huesmann, R. (1993). The stability of aggressive behaviour even unto the third generation. En M. Lewis y S.M. Miller (eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). NY: Plenum.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Espelage, D. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization : what have we learned and where do we go from here ? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Espelage, D., Mebane, S. y Adams, R. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. En D. Spelage y M. Swarer (Eds.). *Bullying in American Schools: a social-ecological perspectiva on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Griffin, R. y Gross A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.
- Harris, A. y Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviours across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 219-227.
- Kokkinos, C. y Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Lahey, B., Waldman, I. y McBurnett, K. (1999). Annotation: The development of antisocial behaviour, an integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), 669-682.
- Lipsey, M. y Derzon, J. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moffitt, T.E. (1993). Life-course-persistent and adolescent-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Monks, C., Smith, P. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: peer, self-, and teachers reports. *Merril-Palmer Quarterly*, 49(3), 453-469.
- Morton, T. (1987). Childhood aggression in the context of family interaction. En Crowell, D.; Evans, I.M. y O'Donnell, C. R (eds). *Childhood Aggression and Violence*. Nueva York: Plenum Press.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Daluja, G. y Ruan, W. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- NCES, U. S. Department of Education (2003). *Indicators of school crime and safety*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. <http://nces.ed.gov>.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. y Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693-701.
- Olweus, D. (1991) *Bully/Victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program*. En D. Pepler y K. Rubin (eds.) *The development and treatment of childhood aggression*. NJ: Lea.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim questionnaire*. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion. University of Bergen.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Patterson, G. R.; Reid, J. B. y Dishion, T. (1992). *A social interactional approach IV: Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing.
- Patterson, G. y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pelegrini, A. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominante, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Ramirez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in Australian schools – and to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.
- Smith, PK, Morita, Y, Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (eds.) (1999). *The nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying wiht the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Tapper, J. y Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 123-145.

- Thornberry, T.P. (1994). *Violent families and youth violence*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, Office of Justice Programs.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect agresión in spanish adolescents. *Aggressive Behavior, 31*, 13-23.
- Triana, M. V. y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 44*, 175-189.
- Troy, M. y Sroufe, L .A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 166-172.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*(4), 672-682.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.