

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO  
DE PSICOLOGA EDUCATIVA**

**“CARACTERÍSTICAS DEL MALTRATO ESCOLAR ENTRE  
IGUALES EN ADOLESCENTES DE 12 A 16 AÑOS, UN ESTUDIO  
DESDE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL”**

**MARÍA JOSÉ BIMOS OCHOA**

**DIRECTORA: LCDA. INÉS ALMEIDA R.**

**QUITO, 2009**

**A mis padres y hermanos**  
**Por su apoyo permanente e incondicional**

# ÍNDICE

## RESUMEN

..... v

**INTRODUCCIÓN.....**

**1**

**CAPÍTULO I: EL ADOLESCENTE.....**

**3**

1.1 Desarrollo Evolutivo.....  
4

1.1.1 Desarrollo físico, cognitivo y emocional.....  
4

1.2 Desarrollo Social.....  
6

1.2.1 Relación Familiar.....  
6

1.2.2 Relación de iguales.....  
7

1.2.2.1 Adolescencia Temprana.....  
8

1.2.2.2 Adolescencia Intermedia .....  
9

**CAPÍTULO II: MALTRATO ESCOLAR ENTRE IGUALES.....**

**. 11**

✓ Identificación y caracterización.....  
11

✓ Identificación.....  
11

12 2.1.1.1 Agresividad y violencia.....

13 2.1.1.2 Conflicto.....

14 2.1.1.3 Conductas disruptivas y antisociales.....

✓ Definición.....  
16

✓ Características.....  
18

18 2.1.3.1 Dinámica del maltrato.....

19	2.1.3.2 Tipos de maltrato.....
✓	Perfil de los protagonistas.....
21	✓ Agresor.....
22	2.2.1.1 Tipos de agresores.....
24	2.2.1.2 Dinámica de la intimidación.....
24	✓ Víctima.....
25	2.2.2.1 Estudiantes en riesgo de victimización .....
26	2.2.2.2 Tipos de víctimas.....
29	✓ Espectador y la ley del silencio.....
31	
✓	Factores de riesgo.....
34	✓ Factores Individuales.....
35	2.3.1.1 Edad .....
35	2.3.1.2 Género .....
36	2.3.1.3 Fracaso escolar .....
37	2.3.1.4 Impulsividad .....
38	2.3.1.5 Empatía .....
38	2.3.1.6 Autoestima .....
38	
✓	Factores Familiares.....
39	2.3.2.1 Falta de afectividad .....
40	2.3.2.2 Permisividad .....
40	2.3.2.3 Técnicas punitivas disciplinarias .....
41	2.3.2.4 Modelos de interacción familiar .....
41	

42	✓ Factores Escolares.....
43	2.3.3.1 Practicas rígidas de disciplina .....
44	2.3.3.2 Incompleto Diseño Curricular .....
45	2.3.3.3 Falta de capacitación del maestro .....
46	2.3.3.4 Reglamentos impuestos y estrictos .....
47	2.3.3.5 La influencia negativa del grupo de iguales.....
48	3.1.1 Factores Sociales.....

**CAPÍTULO III: TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.....**

**50**

51	1.1 Principios básicos.....
51	1.1.1 Interacción reciproca.....
51	1.1.2 Aprendizaje en activo y aprendizaje vicario.....
52	1.1.3 Aprendizaje y desempeño.....
53	1.2 El modelamiento y sus efectos.....
53	1.2.1 Facilitación de la respuesta.....
54	1.2.2 Inhibición y desinhibición.....
54	1.2.3 Aprendizaje por observación.....
55	3.2.3.1 Fuentes de aprendizaje vicario.....
56	3.2.3.2 Proceso cognitivo de aprendizaje vicario.....
60	3.2.3.3 Factores que influyen en el aprendizaje.....
65	3.2.3.4 Aprendizaje por observación agresividad.....

**CONCLUSIONES.....**

**67**

**RECOMENDACIONES.....**

**69**

**BIBLIOGRAFÍA.....**

**70**

**ANEXOS.....**

**73**

## **RESUMEN**

La siguiente disertación expone el fenómeno social del maltrato escolar entre iguales desde la perspectiva de la teoría cognoscitiva social antes conocida como aprendizaje social, la cual explica a la conducta humana como el resultado de una interacción recíproca entre la conducta, el medio ambiente, factores cognitivos y otros factores personales.

El estudio se centra en la etapa de la adolescencia, concretamente desde los 12 hasta los 16 años, dentro los cuales, según diversas investigaciones se encuentran los índices más altos de maltrato entre compañeros. Algunas de las características de esta etapa que sustentan estos estudios son: la inmadurez física, emocional y social, que ligadas a modelos sociales negativos en especial los familiares y entre iguales, transforman y desestabilizan el camino para llegar a la adaptación.

La teoría del aprendizaje social-cognitivo plantea a la observación de modelos en conjunto con procesos simbólicos y de autocontrol como los medios de aprendizaje de la mayoría de conductas sociales y antisociales que puede desarrollar una persona. En este sentido, se enfoca desde la perspectiva cognitiva-social la adquisición y mantenimiento de conductas agresivas dentro del ámbito escolar.

## INTRODUCCIÓN

La principal razón que motiva la realización del siguiente estudio es la escasa atención que tiene la conducta del maltrato entre iguales en el ámbito escolar, que en consecuencia desencadena en una insuficiente o nula implementación de programas de prevención y aun menos de intervención. Otra de las razones que se deriva de la anterior, es el poco conocimiento de la dinámica de este fenómeno y en ocasiones una errónea perspectiva sobre la formación y el mantenimientos de este tipo de conductas. Y finalmente, pero no menos importante, están las graves repercusiones a nivel emocional, social y académico que sufren no solo las víctimas y los agresores sino también todos individuos que están alrededor de este fenómeno de violencia.

Para el desarrollo de la siguiente disertación se utilizará la expresión maltrato escolar entre iguales para referirse al fenómeno mundialmente conocido como “bullying”. En el idioma español existen varios términos con el mismo significado para referirse a este vocablo inglés, entre estos tenemos: acoso escolar, maltrato escolar, abuso escolar, violencia escolar o intimidación escolar. Para el fin de éste estudio, se escogió el término maltrato escolar al encontrarlo con más frecuencia en las diferentes fuentes bibliográficas consultadas. Y finalmente se decidió añadir “entre iguales” con el propósito de puntualizar el grupo afectado, que en este caso es el grupo compañeros.

El planteamiento de esta disertación se basa en conocer el maltrato escolar entre iguales en adolescentes de 12 a 16 años, como un fenómeno que va más allá de problemas de disrupción o conflictos en clase. De esta manera se destacan, como características fundamentales el desequilibrio de poder entre los involucrados y la clara intencionalidad de causar daño por parte del agresor

El objetivo de esta disertación teórica es presentar la información necesaria para lograr conocer el maltrato escolar entre iguales en adolescentes, por medio de diversas investigaciones que nos abren el camino para descubrir la dinámica y los roles de todos los agentes involucrados. En este sentido, no solo se expondrán las características de los protagonistas de este fenómeno, sino que además se muestra desde el punto de vista del aprendizaje cognitivo social cómo otros actores, como la familia, los iguales, los medios y la sociedad en general contribuyen en conjunto para la formación y el mantenimiento de capacidades básicas que intervienen en el aprendizaje por observación planteado por Albert Bandura.

En el primer capítulo de la presente disertación se expone brevemente las principales características del desarrollo del adolescente en el ámbito físico, emocional y cognitivo. A continuación, se presenta con más detalle varios aspectos de la dinámica de las relaciones sociales, enfocándonos principalmente en las relaciones familiares y entre iguales.

El segundo capítulo se centra inicialmente en definir e identificar términos esenciales para analizar este fenómeno social. A continuación, se conceptualiza el maltrato escolar entre iguales, y se explican sus características, formas en que se presenta y como reconocerlo. Posteriormente, ya que la violencia se la entiende como un hecho social, es necesario analizarla en su contexto es decir incluir a sus protagonistas y el escenario en que se desarrolla. Finalmente se presentan los factores que favorecen o inhiben la probabilidad de que estos actos de violencia se presenten en el medio escolar.

En el tercer capítulo se desarrollan los elementos básicos del aprendizaje desde la teoría cognitiva social propuesta por Albert Bandura. El capítulo inicia exponiendo los principios básicos de esta teoría, a continuación se determinarán los efectos del modelamiento sobre la conducta humana, y se detallarán las fuentes, los pasos y los factores que influyen en el aprendizaje por observación o vicario.

## CAPÍTULO I: EL ADOLESCENTE

Aunque la adolescencia es una etapa que implica muchos cambios, confrontaciones y conflictos, como cualquier otra etapa del desarrollo, no necesariamente implica una crisis o una ruptura de relaciones. Según la antropóloga Margaret Mead (1928, 1935) cuando la adolescencia ocurre en una cultura donde se da “una transición gradual y segura de la infancia a la edad adulta, la rebelión adolescente no se presenta”<sup>1</sup>. Esto nos lleva a considerar el rol que cumplen la familia, los pares y la sociedad en general en la adaptación del adolescente a todos estos cambios.

Uno de los papeles más participativos dentro de esta situación de confrontación y conflicto es el que juegan la familia y los iguales, los cuales se caracterizan por acarrear relaciones y sentimientos ambivalentes que se irán aclarando a medida que se logre la madurez y el desarrollo. Por un lado, tenemos al adolescente cuando trata de buscar su propia identidad pero al mismo tiempo se esfuerza por lograr la identificación con sus iguales. Por otra parte, cuando busca esta afirmación e identificación con sus pares se da en consecuencia un distanciamiento con los padres, sin embargo permanece paralelamente la necesidad de la presencia familiar.

Esta etapa de adaptación que sufre el adolescente no se limita a un proceso de ajustes de cambios físicos, cognitivos o emocionales, más allá de esto implica un estado en el cual se integran todos estos cambios a las diferentes áreas de desarrollo. En consecuencia, la evolución de las relaciones sociales será el reflejo de cómo un individuo logra reconocer e identificarse con todos estos cambios.

---

<sup>1</sup> Diane Papalia. *Desarrollo humano*. México, McGraw-Hill Interamericana, 1997. Pág. 418

## 1.3 Desarrollo Evolutivo

### 1.3.1 Desarrollo físico, cognitivo y emocional

La etapa de la adolescencia es un espacio de transición desde la niñez a la edad adulta. Según Papalia (1997) este período en general va desde los 12 o 13 años hasta los 19 o 20 años, sin embargo el comienzo de este proceso madurativo dependerá de cada persona. El mismo autor explica que la etapa de inicio está marcada con el comienzo de la pubertad es decir la maduración de las glándulas sexuales que dará paso al desarrollo de órganos sexuales y de los caracteres sexuales secundarios que pueden aparecer desde edades tempranas como a los 8 años en las niñas y 10 años en los niños. Todos estos cambios afectan el temporal equilibrio afectivo y emocional que tenía el niño, y empieza de esta manera un desequilibrio transitorio que afecta todo el desarrollo evolutivo<sup>2</sup>.

Los cambios físicos, como ya se mencionó anteriormente, se presentan a edades distintas según el desarrollo de cada persona, y son estas diferencias las que suelen provocar ciertos rasgos en la personalidad de un adolescente. Respecto a esto, varias investigaciones citadas en el libro “Desarrollo Humano” de Diane Papalia (1997) afirman, que en el caso de los varones, los que maduran precozmente suelen ser más tranquilos, equilibrados y populares entre sus compañeros. Por el contrario, en el caso de las mujeres, una madurez temprana les puede llevar a una disminución de su vida social por ser tímidas e introvertidas e incluso su autoestima puede disminuir debido a considerarse poco atractivas y diferentes del resto de sus amigas. Por otro lado, Petersen y Crockett (1985) aseveran que los varones que maduran tardíamente tienden a sentirse mal, inseguros y a ser rechazados por sus iguales<sup>3</sup>.

La adquisición de un nuevo tipo de pensamiento que implica un cambio intelectual cualitativo y estructural lleva al adolescente a una nueva manera de concebir el mundo. Este se basa en lograr razonar no solo en el aquí y en el ahora, sino más allá de la realidad

---

<sup>2</sup> Diane Papalia, *Op. cit.*, p. 360-362.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 366, 367

que podemos observar. El pensamiento formal se entiende como la capacidad de poder imaginar, de crear en la mente hipótesis y de lograr deducir las consecuencias de estos posibles hechos.

Uno de los aspectos importantes para tomar en cuenta en el desarrollo evolutivo de esta etapa llena de cambios es la valoración que tenga el adolescente de sí mismo. La autoestima según Trianes (2000) viene constituida por la valoración de todos los aspectos del desarrollo, en consecuencia los cambios propios de la adolescencia influyen en el aumento o la disminución de ésta. Sin embargo, otros factores externos como la familia y los amigos también intervienen en los niveles de autoestima en esta etapa de desarrollo<sup>4</sup>.

El inicio de la adolescencia se puede caracterizar por una confusión y preocupación de cómo se percibe el adolescente y según Trianes (2002) con un descenso en la autoestima debido a los constantes cambios que experimenta. Sin embargo cuando todos estos cambios se estabilizan y se va adquiriendo madurez y seguridad, la autovaloración aumentará. La autoestima, así como el autoconocimiento y el autoconcepto integran lo que se entiende como identidad personal.

Según Erikson (1968) citado por Papalia, la búsqueda y la formación de la identidad es el logro principal que tiene que afrontar el adolescente para llegar a la adultez, ya que tiene que organizar habilidades, necesidades y deseos para adaptarlos a las exigencias de la sociedad<sup>5</sup>. En el camino hacia la búsqueda de la identidad, el adolescente pasa por etapas de confusión al inicio de adolescencia, luego por un período de inquietudes con los valores y creencias familiares, para finalmente formar su propia identidad al final de la adolescencia. Una de las principales fuentes para la formación de la identidad son los grupos de referencia en los que encontramos a la familia; sin embargo, en la adolescencia otro grupo toma mayor importancia al identificarse y compartir muchos intereses y contrariedades, este es el grupo de iguales.

---

<sup>4</sup> Maria V. Trianes. Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. Madrid. Ediciones Pirámide. 2004. Pág. 294, 324-326

<sup>5</sup> Diane Papalia. *Op. cit.*, p. 408.

## **1.4 Desarrollo social**

La familia y el grupo de iguales tienen una gran influencia en el desarrollo del adolescente, estos contextos se complementan entre sí, y aportan para la formación y el mantenimiento de habilidades y cualidades necesarias para el desenvolvimiento en la sociedad.

Durante esta etapa, la forma de relacionarse cambia, Coleman (2003) considera que el adolescente da más prioridad a las relaciones establecidas con los iguales, no obstante, esto no significa un aislamiento de la familia. Lo que representa este cambio es una mejor identificación con sus pares y una fuente de apoyo extra principalmente en asuntos cotidianos, ya que para una situación importante buscará la guía familiar<sup>6</sup>.

### ***1.4.1 Relaciones familiares***

Uno de los mitos más célebres alrededor del adolescente se lo encuentra sin duda en torno al desarrollo de las relaciones familiares. Aunque la transición a esta etapa suele considerarse como una ineludible sucesión de conflictos que rompen con la comunicación, la armonía, el respeto y la confianza, en la mayoría de los casos lo que realmente sucede es un cambio en la interacción de padres e hijos más no una ruptura de la relación. No obstante, según estudios de Baumrind (1971) y Maccoby (1983) los casos de relaciones conflictivas, van más allá de esta etapa de transición, ya que dependen de otros factores como los estilos educativos y la desestructuración familiar. De este modo, según investigaciones de los mismos autores citados anteriormente, una relación con padres autoritarios o, por el contrario, muy permisivos lo llevarán a una relación conflictiva e inestable y con toda seguridad a una rebelión por parte del adolescente. Por otro lado, un estudio realizado por Hoggert y cols. (1994) también señala que cuando existen desavenencias graves en la adolescencia es muy probable que

---

<sup>6</sup> J.C Coleman. *Op. cit.*, p. 86-97.

hayan existido de igual manera durante la infancia, en consecuencia no serán únicamente reflejo de la adolescencia<sup>7</sup>.

Esta confrontación entre padres e hijos es un reflejo, por un lado, de la madurez cognitiva así como la necesidad de la autonomía y la independencia por parte del adolescente y, por otra parte, por la necesidad de control y poder de los padres. Este cambio en la interacción de la relación familiar se ve plasmado según Meeus (1989) en el hecho de que, a pesar de los conflictos que pueden suscitarse a lo largo de esta etapa y del aparente rechazo hacia los padres, los adolescentes siguen muy ligados no solo a los padres sino a los valores que aprendieron de ellos. En la mayoría de los casos los conflictos con los padres se suelen desarrollar alrededor de temas cotidianos como horarios, amistades, imagen personal así como responsabilidades escolares y del hogar. Por el contrario, según Hendry y cols (2003) consideran que en situaciones más complejas o críticas que implican tomar decisiones trascendentales los adolescentes optarán por buscar el apoyo en la familia.

#### ***1.4.2 Relación entre iguales***

Debido a una gran necesidad de pertenencia en la adolescencia, según Coleman (2003) el grupo de iguales adquiere una dimensión diferente de la que se tenía en la infancia. En esta etapa, en el adolescente se despierta un gran interés en formar parte de un grupo, y dependiendo de qué manera se identifique o integre a esté, logrará gozar de los beneficios que esta relación le facilita. Entre estos están: el apoyo emocional, la ayuda y el aprendizaje social<sup>8</sup>.

La relación de iguales, a diferencia de la de los adultos, es más equitativa y menos jerárquica. Según Fernández (2003) se la define como una relación implícita o sobreentendida de simetría social, es decir una posición social semejante que va construyéndose desde la infancia hasta la adolescencia<sup>9</sup>. La relación de grupo se caracteriza por algunas particularidades, una de ellas es la jerarquización la cual determina que cada miembro del grupo desempeña un rol. Uno de estos roles es el de

---

<sup>7</sup> Todas las investigaciones citadas en este párrafo fueron tomadas de: J.C Coleman. *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Ediciones Morata. 2003. Pág. 86-97

<sup>8</sup> J.C Coleman. *Op. cit.*, p. 149- 152.

<sup>9</sup> Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*. Madrid, Alfaomega, 2003. Pág. 28

líder, que suele estar en función de su popularidad. Para los varones la popularidad, en la mayoría de los casos, viene representada en las actividades físicas que desempeñan y en las mujeres por su aspecto físico.

Este nuevo tipo de relación trae consigo un mundo lleno de intereses, experiencias y aprendizajes que comparten entre sí sus miembros. El adolescente inicia un proceso de transferencia de temas de interés común como: moda, tecnología, entretenimiento, etc. Por otra parte, igualmente comparte los sentimientos y pensamientos cuando cuestiona las estructuras sociales como la familia, la escuela y la sociedad en general. Por medio de estos y de otros intereses se dan aprendizajes en aspectos personales, comportamentales, intelectuales o afectivos que se irán asimilando junto con otras experiencias a la construcción de la identidad.

A medida que el adolescente se desarrolla va adquiriendo e integrando nuevas habilidades y capacidades. Es así que en el ámbito social y, en especial la interacción con los iguales se transforma gradualmente. A continuación, se presentarán dos de los tres tiempos dentro del período de la adolescencia que describen la transformación de esta interacción.

#### *1.4.2.1 Adolescencia Temprana*

Al inicio de la adolescencia, es decir entre los 11 y 14 años, el aumento de los escenarios en los que está en contacto el adolescente amplía su círculo social. En este lapso, según Trianes (2004) las relaciones se originan por necesidades personales y también por presiones sociales, en las cuales los adolescentes basan sus nuevas relaciones en grupos de compañeros que comparten características como el género, la edad y la raza. La misma autora sostiene que durante estos primeros años de adolescencia las relaciones se presentan en grupos más que en amistades de uno o dos amigos.

La relación de amistad en esta etapa suele funcionar a través de normas sociales indescifrables y, en consecuencia, la comunicación será poco clara y llena de interpretaciones e inferencias. Otra ley que se puede observar en esta etapa es la reciprocidad social, que se enfoca en concienciar al adolescente que de la misma forma con la que se relacione un individuo con el otro, de la misma forma se

esperará que el otro se comporte con uno mismo. Según Trianes (2004) la dinámica escolar de la adolescencia temprana se caracteriza por una lucha de posiciones que termina estableciendo diferentes roles como los líderes, los aislados o los espectadores.

Por otro lado, según Phoenix (1991) y Lees (1993) citados por Coleman, en el transcurso de la convivencia escolar es fácil observar que este código de reciprocidad sea transgredido, y esto se presenta debido a factores internos y externos del alumno. Los mencionados autores, señalan que el adolescente en esta etapa experimenta cambios cognitivos, inmadurez y deficiente capacidad social, por consiguiente el no cumplir siempre con esta ley no se considera tan inesperado. Sin embargo, ya que esta condición no se puede cambiar hasta que el chico madure, existe otro factor que puede ayudar a mediar esta construcción de reciprocidad social. El elemento externo que ayuda en el dominio de este código es el entrenamiento que se dé a las habilidades sociales del chico para mejorar sus relaciones interpersonales<sup>10</sup>.

#### *1.4.2.2 Adolescencia Intermedia*

Posteriormente, desde los 14 a los 16 años, las normas sociales son más claras y los papeles o roles están más estables. La adolescencia intermedia se caracteriza por un cambio en los intereses y la forma de relacionarse. Según Havighurst (1972) citado por Trianes en esta etapa el adolescente ya no está interesado en aumentar el número de su grupo social, sino por el contrario como consecuencia de la madurez, la confianza y la seguridad que ha alcanzado, busca entablar un nuevo tipo de relación basado en la amistad no solo con individuos con características similares sino integrando a otros que aporten o complementen la relación.

Es así que se puede observar una relación que va más allá de la reciprocidad, ya que está basada en la colaboración, la empatía y la lealtad. Los adolescentes tienden a apartarse en cierta medida de las relaciones grupales más amplias para fortalecer por elección propia relaciones grupales íntimas o de amistad. En este sentido Phoenix (1991) citado por Coleman, sostiene que estos grupos “surgen como entornos importantes

---

<sup>10</sup> Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*. Madrid, Alfaomega, 2003. Pág. 29

para aprender formas apropiadas de conducta, vigilancia del comportamiento, diseño de estrategias de resistencia y para dar recibir apoyo social”<sup>11</sup>. De la misma manera se fortalecen más tarde las relaciones individuales entre iguales del mismo sexo y posteriormente con el sexo opuesto, probablemente originadas por una disminución de la necesidad de afirmación y apoyo de los iguales debido a que han logrado una mayor consolidación de la identidad, los roles y la posición social. A continuación se forman incipientes relaciones románticas o de pareja que tomará un papel más formal en los dos próximos años. En el final de esta etapa la conformación del grupo es mixta<sup>12</sup>.

### *Presión de grupo*

La presión de grupo por lo general tiene efectos positivos y constructivos, sin embargo a menudo es considerada por parte de los adultos, en especial los padres, como la respuesta a conductas antisociales. Respecto a esto, Shucksmith y Hendry (1998) citados por Coleman señalan que la usual presión que ejerce el grupo sobre un compañero suele basarse en una persuasión para someterse a los valores y normas del grupo y no para controlar o manipular la conducta del individuo. Entre algunos ámbitos en los cuales se puede evidenciar la influencia positiva de los iguales son: el académico y el social. En el área académica, se evidencian en aspectos cómo: la consecución de determinadas metas educativas, el rendimiento y el autoconcepto académico y, en el ámbito social se demuestra en la adquisición de habilidades sociales. Por el contrario, según Coleman (2003) los casos en los cuales el grupo puede influir de manera negativa también están presentes en esta etapa. Esto sucede cuando el adolescente ejecuta diversas acciones que no las realizaría si está solo y con las cuales no suele estar de acuerdo, pero las realiza como medio para integrarse y pertenecer a un grupo<sup>13</sup>.

La adolescencia es una etapa muy vulnerable para los individuos que la viven y como tal representa un período de inestabilidad temporal a nivel de todos los aspectos del desarrollo. En este sentido, los adolescentes empiezan un camino en busca de equilibrio para lograr formar su propia identidad. No obstante, en el transcurso de esta búsqueda algunos adolescentes se ven influenciados por factores internos y externos, que los llevan

---

<sup>11</sup> J.C. Coleman . *Op. cit.*, p. 155.

<sup>12</sup> Maria V. Trianess. *Op. cit.*, p. 328-330

<sup>13</sup> J.C. Coleman. *Op. cit.*, p. 153-154.

a manejar sus habilidades y capacidades adquiridas en forma negativa. Una de las conductas negativas que se puede desencadenar es el maltrato escolar entre iguales, que se caracteriza por la creación de un ambiente de comportamientos agresivos dirigido a los compañeros, los cuales se convierten en víctimas de sus actos. En el siguiente capítulo nos enfocaremos en el fenómeno del maltrato entre iguales dentro de la institución escolar.

## **CAPÍTULO II: MALTRATO ESCOLAR ENTRE IGUALES**

El maltrato escolar entre iguales es un fenómeno que conmocionó al mundo por el tipo de violencia de sus actos y por los alcances extremos de éstos. Aunque en ocasiones suele ser confundido por actos de disciplina o disrupción en la clase, este tipo de violencia se caracteriza por elementos propios e irrepetibles en otros hechos violentos.

Al inicio de este capítulo, se va a identificar y definir como se estructura y se desarrolla este tipo de violencia, que se caracteriza por ser un tipo de agresión planificada con el objetivo de causar daño. A continuación se expondrá el perfil de cada uno de los protagonistas, para luego describir la dinámica de este fenómeno, el cual inicia con la búsqueda de una víctima indefensa que cumpla con las características que permitan ejecutar el abuso de poder por parte de uno o varios agresores. Esta relación de dominio-sumisión además de involucrar al agresor y a la víctima, incluye también a los espectadores que llegan a cumplir una función determinante en la continuidad de los ataques. Finalmente el capítulo concluye con una descripción de los factores más significativos que favorecen el origen y el mantenimiento de estas conductas, estos son: los factores familiares, escolares, individuales y sociales.

### **2.1 Identificación y caracterización**

#### **2.1.1 Identificación**

El término en inglés “bullying”, es utilizado desde la década de 1970, a nivel mundial para definir una serie de conductas violentas presentadas en el ambiente escolar. El idioma español no posee una traducción específica de esta palabra, por tanto no es raro encontrarla

como acoso, violencia, abuso, intimidación o maltrato escolar entre iguales. A pesar de no existir un acuerdo en la unificación de un término, todos estos vocablos lo explican de la misma manera. Para el fin de esta disertación, conceptualizaremos al “bullying”, como maltrato escolar entre iguales.

Para el inicio de nuestro estudio y para entender el proceso del maltrato escolar, es importante conocer algunas conductas y sobre todo tener claro la diferencia entre cada una de ellas. Aunque esta tarea parecería factible, la conceptualización y la delimitación de términos como agresividad, violencia, conductas disruptivas o conductas antisociales son complejas y a menudo confundidas. A continuación se proporcionará una aproximación breve de ciertos conceptos que nos ayudarán a reconocer un caso de maltrato escolar.

#### *2.1.1.1 Agresividad y Violencia*

Una importante delimitación para el entendimiento de este fenómeno son los términos de agresividad y violencia. Según Rojas (1995) citado por Fernández, denomina a la violencia como una agresividad maligna y la define como “una agresividad sin ningún sentido, ni biológico ni social; una agresividad injustificada y cruel”<sup>14</sup>. Cerezo (2004) por un lado, define a la “agresividad como un componente conductual inherente al ser humano que no tiene porqué dirigirse a un objetivo destructivo y, por otro lado, la conducta violenta se caracteriza por tener connotaciones culturales, comportamiento intencional y un fondo destructivo”<sup>15</sup>.

De esta manera considero a la agresividad como una conducta propia del ser humano, una forma de reaccionar ante un estímulo. Se diferencia de la violencia en que no es un acto planificado, por ejemplo: se plantea la agresión de carácter defensivo o de respuesta al ataque; o una agresión impulsiva que se caracteriza por reaccionar alteradamente ante una situación extrema de rabia o frustración. Por el contrario, una acción violenta es considerada como un acto agresivo planificado, que se construye a través del aprendizaje

---

<sup>14</sup> Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*. Madrid, Alfaomega, 2003. Pág. 26

<sup>15</sup> Ángel Calvo. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet [www.eos.es/Catalogo/Fotos%20catalogo/Noticias/4.%20El%20Acoso%20Escolar.%20%C3%81ngel%20Calvo.pdf](http://www.eos.es/Catalogo/Fotos%20catalogo/Noticias/4.%20El%20Acoso%20Escolar.%20%C3%81ngel%20Calvo.pdf)  
Acceso: 21 Diciembre 2007

y rebasa límites como: hacer uso abusivo del poder y ejecutar ataques sin ninguna causa o provocación con el objetivo deliberado de destruir.

Isabel Fernández (2003), en su libro “Escuela sin violencia”, nos plantea el contraste entre una conducta agresiva y una conducta violenta:

*“La responsabilidad de la agresividad puede ser compartida, ya que la confrontación se origina en necesidades de ambos contendientes, sin embargo la violencia supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos”<sup>16</sup>.*

#### 2.1.1.2 Conflicto

Un concepto que es necesario identificar es el referente al conflicto, ya que en algunas ocasiones, es confundido con la definición de violencia. Según Fernández (2003) el conflicto hace referencia a una situación motivada por una confrontación de intereses en donde cada parte quiere satisfacer su necesidad; en el ámbito educativo se producirá entre compañeros, entre un maestro y un alumno, entre maestros o también entre alumnos y directivos. La aparición del conflicto es normal e inevitable como proceso de crecimiento de cualquier grupo social, lo que es evitable es la reacción violenta como forma de resolverlo. La resolución de un problema según Fernández (2003) puede ser constructiva, es decir no violenta y beneficiosa para todos los involucrados. Sin embargo, a lo largo del proceso de resolver un problema algunos individuos optan por el camino contrario y eligen resolver el conflicto de manera violenta o destructiva. Este se caracteriza por abusar del poder, actuar deshonestamente, y querer dañar a la otra persona<sup>17</sup>. Esta reacción de violencia como resultado de una resolución de conflictos inadecuada entre estudiantes es una manera de distinguir otro tipo de conducta diferente al maltrato como tal.

En este sentido, considero que es importante reconocer la diferencia entre la violencia como respuesta a un conflicto y la violencia con ausencia de provocación como la que existe en el maltrato escolar. Aunque en las dos existe una víctima y una situación de

---

<sup>16</sup> Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*. Madrid, Alfaomega, 2003. Pág. 31

<sup>17</sup> I. Fernández *Op. cit.*, p. 26

abuso de poder, solo en el maltrato se evidencia la intención de perjudicar a la otra persona. Es importante notar que aunque dentro del sistema escolar todos los alumnos están expuestos a algún tipo de violencia puntual en algún momento, como resultado de la convivencia social, los hechos aislados y esporádicos deben ser diferenciados de los hechos recurrentes y continuos característicos del maltrato escolar.

### 2.1.1.3 Conductas disruptivas y antisociales

Inicialmente se determinará que a pesar que todo maltrato implica agresión, no todas las conductas agresivas dentro del ámbito escolar implican maltrato. Varias actuaciones generadas por jóvenes en centros educativos, a pesar de ser de naturaleza agresiva en mayor o menor medida, no presentan los índices de frecuencia y severidad de los eventos característicos de una relación de maltrato. Los comportamientos en unos casos son sobredimensionados y tratados como conductas de maltrato; y por otro lado, estos mismos comportamientos en otras ocasiones son dejados de lado por considerarse parte del desarrollo normal de las relaciones interpersonales de los alumnos.

Como ya mencionamos anteriormente se trata de comportamientos tan complejos, que es difícil poder delimitarlos entre sí y aún más crear relaciones entre ellos. Dos de las causas para que esto ocurra, según José M. Avilés (2002) son la minimización y la banalización de estas conductas por parte de los miembros de la familia, de la institución educativa y de la sociedad en general; y por otro lado también la falta de rigor en ubicarlas como formas explícitas o implícitas de agresión<sup>18</sup>. Esto se ve reflejado en los distintos puntos de vistas por ejemplo de los maestros e incluso de varios investigadores, al considerar una misma conducta unos como natural, otras como insolente y otros simplemente por no percibirla.

Las conductas disruptivas se caracterizan por alterar la dinámica de una clase, Isabel Fernández (2003) lo denomina como un estado de inquietud que se desarrolla en un ambiente en el cuál el maestro no es capaz de impartir sus clases, y donde los alumnos también se ven imposibilitados de aprender<sup>19</sup>. Las consecuencias de estas conductas se las relaciona con una actitud negativa entre el profesor y el alumno, y con un posible fracaso

---

<sup>18</sup> José Maria Avilés. El maltrato entre iguales. Caracterización y consecuencias. Internet. <http://www.iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm> Acceso: 10 Enero 2008

<sup>19</sup> Isabel Fernández, *Op. cit.*, p. 50.

escolar. Según Casamayor (2004), son “conductas enojosas, de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o el profesor”<sup>20</sup>. Se las visibiliza según Fernández (2003) en conductas como: falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, impertinencias y amenazas, etc; que son causadas por desordenes, indisciplina, desmotivación, y apatía<sup>21</sup>. Por otro lado, no se puede certificar una relación directa entre un niño o un adolescente que presenta conductas de inquietud o indisciplina y la generación de conductas antisociales. Sin embargo, hay que tomar en cuenta estudios que afirman que si no se controlan o se ponen límites a las conductas conflictivas, éstas pueden acabar en conductas antisociales.

Según Casamayor (2004) un acto antisocial es un tipo de comportamiento que se salta, rompe o viola las normas de la sociedad, sin embargo por esta misma razón es difícil de delimitarlo ya que se acorde con el mismo autor mencionado “lo social no tiene el mismo valor en el centro de una ciudad o en un barrio residencial que en una barriada extrema con altos índice de violencia”<sup>22</sup>. El mismo autor nos propone otro factor importante para tomar en cuenta el momento de considerar un acto antisocial, se trata de la frecuencia y de la intensidad de la conducta, sin embargo, también enfatiza que un acto puede ser definido como antisocial si es poco frecuente, pero su intensidad es grave. Las siguientes conductas son difíciles de resolver, y pertenecen a este grupo: el maltrato entre iguales, el vandalismo y los robos sistemáticos.

Otro tipo de conducta agresiva que debe ser distinguido es el “teasing”, término en inglés que hace referencia a la acción de burlarse o molestar a otra persona. Según Roberts (2006) se lo reconoce, ya que se trata básicamente de agresiones verbales más que físicas. A pesar de que se lo encuentra desde la niñez hasta la adolescencia, es característico en especial en los años de educación primaria. Por tal razón, el autor mencionado lo explica como una manifestación de la exploración de límites de poder así como un juego verbal en la que la víctima puede o no percibir una intención de abuso; en la adolescencia estas expresiones son más hirientes y humillantes. Enunciados como sobrenombres, frases sarcásticas, preguntas con doble intención o hacer creer lo increíble son los clásicos

---

<sup>20</sup> Gregorio Casamayor. et al. *Como dar respuesta a los conflictos*. España, Grao, 2004. Pág. 21

<sup>21</sup> Isabel Fernández, *Op. cit.*, p. 61.

<sup>22</sup> Gregorio Casamayor, *Op. cit.*, p. 21.

agravios de este tipo de conducta, que son consideradas semillas de un futuro comportamiento de maltrato cuando no son controladas a tiempo <sup>23</sup>.

### **2.1.2 Definición**

La conducta de maltrato ha formado parte de lo que se conoce como el “currículo oculto” de una institución educativa, es decir lo que pasa por debajo del control del profesor o las autoridades. Los estilos de convivencia entre alumnos en muchos de los casos salen fuera del alcance de los adultos, debido a la dinámica de sus relaciones, que obedece a reglas no escritas percibidas solo por ellos. Esto es evidente y aceptable en el desarrollo de varias actividades, en la cual los alumnos interactúan dentro de un juego de reglas y normas implícitas en las que el maestro no interviene. Sin embargo es en, el momento de pasar de conductas habituales, ya sea en niños o adolescentes, a comportamientos violentos o sospechosos de maltrato, cuando los agentes educativos deben identificar si se trata de un caso aislado de violencia o un caso de maltrato e intervenir en este.

A continuación se resume los aspectos claves que describe Inés Monjas (2003) en su artículo “Estrategias de prevención del acoso escolar”, que deben ser tomados en cuenta para determinar si una situación violenta o conflictiva es o no es maltrato entre iguales<sup>24</sup>:

- ✓ Desequilibrio de poder: representa una relación de poder-indefensión, de dominio-sumisión; en donde el agresor hace uso de esta desigualdad física o psicológica en contra de la víctima que es carente de estas fuerzas para evitar o defenderse de las agresiones. Esta asimetría de poder es tan marcada que impide que la víctima reaccione, pero el efecto de éste va más allá. Según Olweus (1998) citado por Monjas la víctima es percibida de una condición tan inferior, que el grupo la considera de otra categoría, que merece y que puede ser maltratada sin ningún tipo de culpa.

---

<sup>23</sup> Roberts Walter. *Bullying from both sides*. California. Corwin Press, 2006. Pág. 15,18, 19

<sup>24</sup> Inés Monjas. *Estrategias de prevención del acoso escolar*. Internet. [www.iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm#M.a](http://www.iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm#M.a) Inés Monjas Casares Acceso:4 Noviembre 2007

- ✓ Conducta agresiva intencional: son actos en los cuales el agresor busca deliberadamente hacer daño a la víctima. Se trata de un acto voluntario en donde el agresor sabe exactamente lo que hace y en este caso sabe que es algo incorrecto porque oculta sus actos, y cuando son descubiertos los niega o busca justificarlos. Y por otro lado, no solo está consciente sino que disfruta del sometimiento y el sufrimiento que ocasionan los ataques a la víctima.
- ✓ Acciones negativas: estas pueden ser directas o indirectas y de naturaleza física, psicológica, social o verbal, con la intención de hacer daño.
- ✓ Exposición durante un período de tiempo y de forma recurrente: son situaciones violentas no esporádicas ni pasajeras, por el contrario son actos repetitivos que se los puede encontrar incluso a diario y por períodos largos de tiempo.

Otro elemento que añaden Smith y Thompson (1991) es la ausencia de provocación por parte de la víctima, como criterio para identificar un caso de maltrato<sup>25</sup>. En este tipo de violencia no existe ningún detonante o causa, ya que la víctima no provoca en nada para recibir el ataque. Así sucede en la mayoría de los casos, cuando se trata de una víctima pasiva, sin embargo, existen ataques que son ejecutados en reacción a provocaciones de otro tipo de víctima, estas son las víctimas provocadoras.

Autores como Ellen Clore y Judith Hibell, citados por Beane (2006), incluyen otros elementos como: “la posesión de armas, la extorsión, la violación de derechos civiles, la actividad de las bandas y los intentos fallidos o no de asesinato y también el acoso sexual”<sup>26</sup>. Por otro lado Avilés (2002) agrega, otro elemento de identificación del maltrato, el que los ataques deben ejecutarse lejos de la mirada de los adultos<sup>27</sup>.

Walters Roberts (2006) afirma que generalmente se cree que en los años superiores de la educación secundaria y aún de la universitaria los actos de intimidación entre estudiantes decrecen de manera significativa. Sin embargo, el mismo autor considera,

---

<sup>25</sup> Calvo Ángel. *Acoso entre escolares*. Internet. [www.eos.es](http://www.eos.es) Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>26</sup> Alan Beane. *Bullying*. Aulas libres de acoso. Madrid, GRAO, 2006. Pág. 35

<sup>27</sup> Avilés José María. *El maltrato entre iguales*. Internet. Acceso: 10 Enero 2008

que a pesar de que su incidencia disminuye a medida que avanzan los cursos y aumenta la edad de los alumnos, la dinámica del maltrato no desaparece por completo, por el contrario en ocasiones se transforma en una nueva forma de agravio que viene disfrazada de actos conocidos como “novatadas” o “iniciación”<sup>28</sup>.

Respecto a esto, considero que la iniciación ha sido vista como un acto de diversión y entretenimiento con el fin de dar la bienvenida a un nuevo miembro de cualquier grupo o fraternidad, sin embargo para cierto grupo de jóvenes se ha convertido en un modo de tortura. Esta practica generada en su mayoría por miembros de grupos de adolescentes especialmente, en algún momento cambia sus procedimientos y reglas y se transforma en un sin número de pruebas para demostrar si un nuevo integrante está capacitado o es digno de ser parte del grupo. Para esto tiene que pasar y aguantar agresiones que van desde golpes, burlas, rumores, humillaciones en público hasta pruebas que amenazan su integridad física, mental y emocional.

### **2.1.3 Características**

#### *2.1.3.1 Dinámica del maltrato escolar*

La relación de maltrato entre iguales, se desarrolla a través de un proceso, en el cual tanto la víctima, el agresor, los espectadores, así como un ambiente apropiado, favorecen la relación de intimidación. Respecto a esto, Calvo, Cerezo y Sánchez (2004) explican este proceso por medio de la necesaria interacción y complementación de características aportadas por el agresor que es el que quiere dominar; la víctima que carece de habilidades para evitar la dominación y un ambiente que por falta de control por parte de los maestros o por no saber como interferir, propician el contexto ideal para que se produzca el maltrato<sup>29</sup>. El papel de los espectadores también es fundamental para complementar esta relación, ya que la actitud de permanecer callado y no contar a nadie sobre las agresiones, ya sea por estar de acuerdo con ellas o por miedo a ser la próxima víctima, continúan este círculo de intimidación.

---

<sup>28</sup> Walter Roberts, *Op. cit.*, p. 7.

<sup>29</sup> Ángel Calvo. *Acoso entre escolares*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

Según Avilés (2002), existen ciertos elementos a tomar en cuenta en el proceso de este fenómeno, uno de ellos es que los roles de los protagonistas van desarrollándose paulatinamente y no desde el inicio de los ataques; y que se trata de una situación que tiende a cronificarse si no hay algún tipo de intervención<sup>30</sup>.

El proceso se inicia cuando el agresor escoge a su víctima, en esta etapa suele parecer que la víctima es escogida al azar, sin embargo, Rigby (1999) citado por Calvo, afirma que un alumno puede ser considerado como víctima potencial si es percibido como más débil o vulnerable<sup>31</sup>. El siguiente paso es seleccionar la manera de agredir o hacer daño a la víctima, por lo general cualquier tipo de abuso escogido en el inicio de la intimidación será leve, para luego ir aumentando en su severidad y frecuencia.

Una vez que es iniciado el proceso del maltrato, según Calvo (2004) el factor referente al carácter reiterado de la agresión durante un período largo de tiempo, toma un protagonismo importante, ya que va alimentando poco a poco los continuos ataques. Tiene una carga extraordinaria en la víctima, ya que los reiterados ataques en un tiempo prolongado desarrollarán una incapacidad de defenderse y sobre todo una habituación a las agresiones sin esperanza de mejorar la situación<sup>32</sup>. Por otro lado, el agresor, también acostumbrado a agredir a la víctima y a no recibir ninguna queja o defensa, cree que sus comportamientos son normales.

Las agresiones pueden ocurrir entre individuos, entre grupos o entre un grupo y un individuo, pero por lo general éstas son ejecutadas desde un grupo a un individuo. Sin embargo, en la actualidad los abusos de un individuo a otro han aumentado. Para lograr determinar si existe un caso de maltrato entre iguales se han creado algunas clasificaciones enfocadas en describir el tipo de agresiones que caracterizan este tipo de conducta.

### 2.1.3.2 Tipos de maltrato

---

<sup>30</sup> José M. Avilés. El maltrato entre iguales. Caracterización y consecuencias. Internet Acceso: 10 Enero 2008

<sup>31</sup> Calvo Ángel. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>32</sup> *Ibíd.*

Las agresiones según la víctima, logre o no identificar a su agresor, pueden ser de dos tipos: la agresión directa cuando la víctima sabe quién ejecuta el ataque; y la indirecta cuando el agresor no se identifica y permanece en la sombra<sup>33</sup>.

Según el artículo “El acoso escolar: un enfoque psicopatológico” de los autores Collell y Escudé (2006) la forma en que se manifiesten las agresiones, sean directas o indirectas, se clasifican en<sup>34</sup>:

- ✓ Agresión física directa: constituye toda forma de agresión corporal como: golpes, empujones, patadas o peleas.
- ✓ Agresión física indirecta: son actos como robar, destruir o esconder objetos de otros.
- ✓ Agresión verbal directa: a través de insultos, burlas, sobrenombres o gritos.
- ✓ Agresión verbal indirecta: por medio de difundir falsos rumores o hablar mal de otra persona.
- ✓ Exclusión social: hechos como no dejar participar y exclusión del grupo.
- ✓ Intimidaciones, chantaje, extorsión o amenazas: actos como obligar a la víctima a realizar algo que no quiere, obtener dinero u objetos a la fuerza.
- ✓ **Ciberbullying**: Este tipo de abuso es característico de los alumnos que cursan la secundaria. Es una agresión verbal indirecta, ya que no sabe quien realiza el ataque, por medio de mensajes msm, chats de internet o correos electrónicos. La mayoría de los adolescentes se sienten atraídos por estas nuevas formas de comunicación, que en muchos de los casos son utilizadas con objetivos destructivos.

El empleo de estas nuevas tecnologías con fines destructivos se ha incrementado, ya que, además de conseguir dañar a la víctima presenta varias ventajas que facilitan la tarea del agresor, entre estas tenemos: el anonimato, la impunidad del agresor, la difusión más rápida de la agresión y el gran sufrimiento e impotencia de la víctima al desconocer quién es el autor del acoso.

---

<sup>33</sup> Al ser considerados equitativos los términos “agresión” , “maltrato”, y, “bullying” se consideró apropiado exponer estas clasificaciones con los propios términos utilizados por los autores citados.

<sup>34</sup> Colleli, Jordi y Carme Escudé. *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. Internet. [www.institucional.us.es/apcs/doc.APCS\\_2\\_esp9-14.pdf](http://www.institucional.us.es/apcs/doc.APCS_2_esp9-14.pdf) Acceso: 20 Noviembre 2007

En el artículo “El maltrato entre iguales” el autor José Avilés (2002) expone el tipo de maltrato con respecto a quién o a qué grupo las agresiones sean dirigidas, éstas son<sup>35</sup>:

- ✓ Bullying racial: dirigido a las minorías étnicas.
- ✓ Bullying sexual: realizados a través de alusiones o agresiones verbales obscenas, toques o gestos, que por lo general suele ser dirigido más mujeres que a hombres.
- ✓ Bullying homofóbico: los actos van dirigidos a ridiculizar la orientación y/o identidad sexual en público o a solas.
- ✓ Bullying dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales: ataques efectuados a partir de la discapacidad del alumno.

Tomando en cuenta la edad, varios estudios de Olweus (1998) determinan que en la educación primaria se observan con mayor frecuencia agresiones de tipo físico directas e indirectas y con menor frecuencia agresiones de tipo verbal. Por otro lado, en la educación secundaria en primer lugar se encuentran las agresiones verbales y en segundo las de exclusión social y, al contrario en la educación primaria, la incidencia de la agresión física es mucho menor.

En cuanto al género igualmente se han establecido ciertos patrones de conductas agresivas definidos tanto para las mujeres como para los hombres. Mediante estudios realizados por Owens, Shute y Slee (2000) y otros se ha llegado a la conclusión que la manera de canalizar o mostrar las conductas violentas entre varones adolescentes y mujeres adolescentes es distinto. Los hombres hacen uso de las agresiones físicas más que otro tipo de ataque y las mujeres, por otro lado, utilizan en mayor medida la exclusión social así como las agresiones verbales indirectas para agredir a sus compañeros<sup>36</sup>.

## **2.2 Perfil de los protagonistas**

### ***2.2.1 Los agresores***

La agresividad es la conducta que el agresor considera más eficaz para enfrentar un conflicto o simplemente enfrentar una situación de su vida, esto se debe a que ha

---

<sup>35</sup> José M Avilés. El maltrato entre iguales. Caracterización y consecuencias. Internet Acceso: 10 Enero 2008

<sup>36</sup> Acoso en el aula. Internet. [www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/](http://www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/) Acceso: Septiembre 2007

aprendido que la intimidación funciona como medio para conseguir lo que desea. Son individuos, que según García Orza (1995) tienen una personalidad agresiva, esto quiere decir que no solamente son agresivos con sus iguales sino también con sus maestros e incluso con sus padres<sup>37</sup>.

Varias son las características que nos plantea Olweus (1998) como las más representativas en el perfil del agresor, estas son: dificultad para cumplir las normas, impulsividad, desequilibrio de poder, necesidad de dominar a otros, ausencia de sentimientos de culpabilidad, dificultad para experimentar empatía, escasa tolerancia a la frustración y déficit en habilidades sociales.

Con respecto a la autoestima, Olweus (1998) “señala que los agresores tienen una auto imagen positiva y no manifiestan signos de ansiedad ni de inseguridad”<sup>38</sup>. Por el contrario, autores como Nora Rodríguez (2003) y Trinidad Pérez (2005) entre otros, proponen problemas de baja autoestima; esta hipótesis se sustenta en que los agresores son individuos que están llenos de carencias y traumas, como consecuencia de esto, en sus actos solo buscan protagonismo, respeto y una fuerte descarga de frustraciones<sup>39</sup>.

El desequilibrio de fuerzas es probablemente la característica más representativa, es esta desigualdad en términos de tamaño, fuerza, edad, status en el grupo, etc. la que pone al agresor en una fuerte necesidad de controlar y dominar a su víctima. Sí un niño o adolescente se percibe con este poder y sobre todo descubre que el abuso de éste no le causa consecuencias negativas como pérdida de amigos, quejas o inconformidad por parte de sus compañeros es cuando estas conductas de intimidación toman fuerza y continúan reforzando el maltrato.

Con respecto a las habilidades sociales, son varias y diferentes las propuestas de los estudio realizados. Por un lado autores como Smith y Sutton (1999), citados por Calvo, señalan que “los acosadores no solo no carecen de habilidades sociales sino que intencionadamente eligen esos métodos agresivos para obtener poder y dominio en sus

---

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> Acoso en el aula. Internet. [www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/](http://www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/)

<sup>39</sup> Laura Herrera. *Bullying, una acción que consume la inocencia de los hombres*. Internet. Acceso: Mayo 2008

relaciones”<sup>40</sup>. Por otro lado, se plantea la teoría del déficit de habilidades sociales expuesta por Dodge (1980), citado por Calvo, como “un déficit en el procesamiento de la información social la cual causaría la percepción de amenaza y que provocaría la respuesta agresiva”<sup>41</sup>. Esto reflejaría el por qué los agresores perciben hostilidad donde no la hay y pasan a la ofensiva antes de ser agredidos. Arsenio y Fleiss (1996) citado por Calvo, seguidores de esta teoría manifiestan que es una dificultad para comprender las emociones y las intenciones de los otros.

En cuanto a las habilidades cognitivas del agresor, una hipótesis expuesta por Sutton, Smith y Swettenham (1999), citado por Calvo, afirman que éstas se ven reflejadas a través de las conductas manipuladoras, organizadas y bien planificadas de sus ataques. Estrategias como lograr agredir sutilmente y no ser descubiertos, así como percibir y reconocer el dolor de los demás, ponen de manifiesto, como lo explican los autores ya mencionados, que “no se trata de un problema cognitivo ya que los acosadores se dan cuenta del efecto de sus actos, sino de una desconexión entre el conocimiento de lo que sucede y el afecto o la emoción que suscitaría normalmente el acto producido”<sup>42</sup>.

Según la hipótesis de Dautenhahn y Woods (2003) citado por Calvo, referente a la capacidad de empatía, los autores proponen que el agresor sí posee habilidades empáticas, sin embargo mantiene un control de estas según sus objetivos personales. La empatía controlada por consiguiente, se presentará en una situación de intimidación, en la cual el agresor inhibe su respuesta empática ya que la meta es causar daño a la víctima. Al contrario, en una situación donde sus objetivos son otros distintos del agredir, se activará automáticamente su capacidad de empatía. Según esta hipótesis esto se ve reflejado en que no en todos los contextos los agresores presentan conductas agresivas<sup>43</sup>. Por otro lado, las agresiones efectuadas por el agresor dependerán también de las características propias de éste y de qué rol tome en el grupo de iguales.

---

<sup>40</sup> Calvo Ángel. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>41</sup> Calvo Ángel. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>42</sup> Ángel Calvo. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>43</sup> *Ibid.*

### 2.2.1.1 Tipos de agresores

Uno de los rasgos que caracteriza el desenvolvimiento del papel del agresor es su status que suele asociarse a la pertenencia a un grupo, y por lo que se considera quizás no exista el agresor solitario. José Maria Avilés (2002) en su artículo “El maltrato entre iguales” identifica varios tipos de agresores según su rol en el grupo o fuera de él<sup>44</sup>:

- ✓ Agresor seguro o puro: se caracteriza por su seguridad, su capacidad de manipular por medio de varias estrategias tanto a las víctimas como a sus seguidores, ya que él nunca ejerce la agresión sino que consigue que otros ejecuten sus planes.
- ✓ Agresor secuaz: se caracteriza por su dependencia de otros más listos, solo actúa por que alguien en ese momento le guía o por que la agresión se la realiza en grupo.
- ✓ Agresor antisocial: son los que solo han aprendido a establecer vínculos con otros a partir de conductas agresivas, por lo tanto son impopulares y evitados por sus iguales.
- ✓ Agresor ansioso: se caracterizan por confundir cualquier situación social del grupo como ataque hacia él, un alto nivel de ansiedad los lleva como mecanismo de defensa a atacar a otros.
- ✓ Agresor- agredido o agresor-víctima: son sujetos que predominantemente son agresores, pero en ocasiones son maltratados por sus pares más fuertes o populares.

### 2.2.1.2 Dinámica de la intimidación

Según Sullivan (2005) la intimidación se desarrolla de distinta manera a medida que el adolescente evoluciona. Al inicio de la educación secundaria los agresores van evaluando el apoyo que tienen sus acciones, y sus agresiones suelen ser aleatorias. A continuación, en la adolescencia intermedia, aunque las agresiones disminuyen en general, cuando

---

<sup>44</sup> Avilés José Maria. El maltrato entre iguales. Caracterización y consecuencias. Internet. <http://www.iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm> Acceso: 10 Enero 2008

estas se dan son más dirigidas y más peligrosas ya que son mucho más agresivas y pueden causar más daño<sup>45</sup>.

El constante refuerzo que recibe el agresor al ejecutar un acto violento lo estimula para continuar este patrón de conducta. El tipo de reforzamiento puede ser material, cuando la víctima es extorsionada o despojada de sus pertenencias cediendo al abuso del agresor; o puede ser un reforzamiento social en el cuál como resultado del ataque el agresor recibe admiración y aprobación por parte del grupo. Por medio de estos refuerzos el agresor consigue seguir con los ataques, dominar a quien desea, tomar lo que desea y en ocasiones ser admirado por sus acciones ante su grupo de compañeros.

Por lo general una situación de maltrato entre iguales siempre se realiza en presencia de un público, ya que este escenario le permite al agresor demostrar su poder y ganar la admiración de los espectadores por sus actos. Ejecutar los ataques en frente de sus compañeros le servirá al agresor para ganar reputación de ser el más fuerte o el más valiente; y así acrecentar su status de popularidad dentro del grupo.

La relación que tienen los agresores con sus compañeros es ambivalente, en algunas ocasiones es situada en una posición de respeto y hasta de admiración y en muchas otras de miedo. Sin embargo, el poder e incluso la admiración que recibía por parte de sus iguales en los primeros niveles de escolarización decaen al final de la adolescencia, reduciendo su grupo de amistades a otros agresores o a miembros de pandillas.

### **2.2.2 Las víctimas**

La relación de victimización que se da en el maltrato escolar es el resultado de la asociación de varios elementos que aportan tanto el agresor como la víctima. Uno de los

---

<sup>45</sup> Keith Sullivan, *Bullying en la enseñanza secundaria*. CEAC. Barcelona. 2005. Pág. 51-54.

objetivos del agresor es lograr el control de su objetivo o blanco, en este caso de la víctima que satisface todos los requisitos para cumplir con esta exigencia.

Según Menesini y Pignati (2000) citados por Calvo, exponen los resultados de una de sus investigaciones en donde se plantea que el agresor se comporta agresivamente para lograr que la víctima responda como él quiere y es ésta respuesta física, la que sirve de recompensa para reforzar la relación de intimidación<sup>46</sup>. Es así que la manera de interactuar de los protagonistas termina transformándose en el origen de un círculo vicioso, en el cual la víctima juega el rol de reforzador de todas las conductas de ataque que ejecute el agresor.

#### 2.2.2.1 *Estudiantes en riesgo de victimización*

A pesar de existir ciertos grupos que por ser diferentes o por sobresalir en alguna situación tienen más probabilidades de ser agredidos, ningún individuo está libre de ser considerado como una posible víctima. Según Sullivan (2005) si bien cierto las características propias son en su mayoría la causa para ser considerada una víctima, el escenario donde se desenvuelve una persona igualmente favorece el riesgo de victimización. Estos casos se evidencian cuando un individuo, a pesar de gozar de habilidades sociales y de alta autoestima, el contexto que le rodea lo hace vulnerable. Por ejemplo, esto ocurre en los primeros años de enseñanza secundaria cuando los adolescentes están en un ambiente nuevo, con normas y compañeros diferentes, y al ser menores en edad y por lo general físicamente más pequeños, son más susceptibles de ser agredidos que los demás compañeros<sup>47</sup>.

No obstante, diversos son los factores de riesgo que permiten que un individuo sea más asequible de ser víctima que otro, Garrido (2006), citado por Subijana, plantea algunas de ellas<sup>48</sup>:

---

<sup>46</sup> Calvo Ángel. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>47</sup> Keith Sullivan. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>48</sup> Subijana José Ignacio. *El acoso escolar. Un apunte victimiológico*. Internet. Acceso: 12 Noviembre 2007

- ✓ Factores personales (inseguridad y/o baja autoestima)
- ✓ Factores grupales ( pertenencia a minorías étnicas o colectivos marginales)
- ✓ Factores relacionales (dificultades de aprendizaje o de expresión)

Igualmente Roberts (2006) añade otras características de una posible víctima, estas son<sup>49</sup>:

- ✓ Socialmente aislados y excluidos
- ✓ Estudiantes que cambian constantemente de centro escolar
- ✓ Muestran pobres habilidades sociales
- ✓ Son indefensos
- ✓ Son vistos como diferentes

Sin embargo, ciertos grupos en especial, por presentar características específicas son aún más vulnerables de recibir estos ataques. Principalmente son tres las categorías de alumnos, citadas por Roberts (2006) que son blanco fácil de cualquier tipo de agresión dentro del ámbito escolar; estas son<sup>50</sup>:

- ✓ Estudiantes victimizados por su estatus social  
Un alumno y en especial los adolescentes son considerados como víctimas simplemente por el tipo de ropa, la clase de auto y por pertenecer o no a un grupo social de moda.
- ✓ Estudiantes victimizados por necesidades especiales  
Este grupo de individuos que pueden tener discapacidades audiovisuales, auditivas, físicas e incluso dificultades de aprendizaje, por lo general llenan todas las expectativas de los agresores. Son vistos como diferentes, débiles, con escasas habilidades sociales y baja autoestima.
- ✓ Estudiantes victimizados por su identidad sexual  
Este aspecto es muy importante tomarlo en cuenta especialmente cuando los niños entran en la pubertad y la adolescencia. Durante la infancia no es raro encontrar niños y niñas interactuando todo el tiempo sin discriminarse; o si

---

<sup>49</sup> Roberts Walter, *Op. cit.*, p. 21.

<sup>50</sup> Roberts Walter, *Op. cit.*, p. 21.

existe algún tipo de discriminación en a esta edad es por la influencia de los adultos y no por el deseo propio del niño. Estos pensamientos y sentimientos cambian a partir de la pubertad, los adolescentes experimentan cambios físicos y emocionales y esto hace que cambien sus relaciones interpersonales también. Aquí empiezan muchas veces rumores que confunden, los cambios de voz por ejemplo en los hombres; y en las mujeres la talla o el crecimiento del pecho, con el homosexualismo. Por otro lado, sí existen los casos de alumnos que son maltratados, adolescentes que son rechazados, humillados y expuestos a burlas por su identidad sexual.

Con respecto a la existencia de un factor que justifique la acción agresiva, Fernández y Quevedo (1989)<sup>51</sup> a través de la revisión de miles de redacciones realizadas por jóvenes, establecen que existe un “algo” frecuente en las víctimas que las hace diferentes y presas de las agresiones. Un factor en común en las narraciones son las diferencias físicas como: gordura, delgadez, defectos físicos, vestimenta inadecuada, entre otros. Estos autores consideran que si bien la investigación solo mostró justificaciones externas, existen innumerables justificaciones para ejercer una agresión. Igualmente consideran “a la apariencia física como una condición de riesgo que no necesariamente implica una agresión”<sup>52</sup>.

Por otro lado, Olweus (1998) dice que esas diferencias son utilizadas por los agresores como pretextos para abusar de las víctimas. Aunque efectivamente la respuesta de algunos alumnos a la pregunta del por qué cierto grupo de compañeros eran agredidos son las referidas a desviaciones externas como obesidad o usar lentes. Los estudios de Olweus (1998) difieren de estos supuestos, al demostrar que el grupo de víctimas no mostraba más desviaciones externas que el grupo de control que no recibía agresiones. La única desviación constante encontrada fue la fuerza física. Este autor concluye que, aunque el agresor pueda escoger víctimas con características físicas específicas, estas no representan la causa del acoso<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Isabel Fernández, *Op. cit.*, p. 55.

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> Dan Olweus, *Conductas de Acoso y Amenaza entre escolares*. Morata. Madris, 1998 Pág. 48-50

Las víctimas no tienen las mismas características entre sí, y estas diferencias las llevan a formar grupos que de acuerdo a su forma de ser y de interactuar reaccionan de manera distinta el momento que ocurre el maltrato.

#### 2.2.2.2 *Tipos de víctimas*

Aunque todas las víctimas tienen ciertas características en común como tener baja popularidad y producir rechazo en su grupo de iguales, igualmente se diferencian entre sí por su forma de actuar y de reaccionar. Y son estas características las que usan los agresores para justificar sus ataques. Se identifican 2 tipos de víctimas principales, las pasivas y las provocativas; y otras con menor incidencia que son las víctimas-reactivas y las víctimas agresivas.

Las **víctimas pasivas o sumisas** son las más comunes. Como su nombre lo indica no reaccionan ante ningún tipo de agresión. Son alumnos que se caracterizan por ser cautelosos, inseguros, ansiosos, dependientes y con baja autoestima. Sin embargo, es la baja autoestima la que, según autores como Egan y Perry (1998) cumple un papel esencial en la relación de intimidación, ya que a pesar de que un sujeto tenga varios rasgos que le identifiquen como víctima, si posee una alta auto estima correrá menor riesgo de ser agredido que si tiene una autoestima baja<sup>54</sup>.

Las características que posee la víctima pasiva, juegan un rol importante en la dinámica del maltrato, ya que favorecen no solo la elección de la víctima sino la ejecución continua de los ataques. Las debilidades por un lado se encuentran en no poder defenderse de las agresiones por carecer de habilidades de autodefensa, de asertividad, sociales o de resolución de conflictos que le incapacitan para evitar el maltrato. Por otro lado, los sentimientos de culpa que se atribuye la víctima al creer que está haciendo algo para merecer los ataques la dejan en una situación vulnerable. Sin embargo, Sutton (1999), citado por Calvo sugiere que estas debilidades van más allá,

---

<sup>54</sup> Calvo Ángel. *Acoso entre escolares: identificación*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

el autor propone “que la víctima parece tener un déficit que le impide anticipar situaciones en la que se imagine que puede tener éxito al relacionarse con un agresor”<sup>55</sup>.

Según Sullivan (2005) entre algunas de las causas para que la víctima no cuente a sus padres o maestros sobre los ataques tenemos: miedo a que las agresiones se intensifiquen, no confía en que los maestros puedan evitar el acoso, ideas como que el delatar a sus compañeros no estaría bien visto sobretodo en adolescentes masculinos o peor aun creer que de alguna manera merecen ser agredidos<sup>56</sup>.

Como consecuencia de estas carencias o déficits, la víctima se coloca en una posición en la que no tiene mayores probabilidades de evadir o peor aún de encarar el ataque por sus propios medios. A esta escenario Avilés (2006) lo define como una situación de indefensión personal y además añade, una situación de indefensión ajena, que apunta al poco o nulo apoyo que tiene la víctima por parte de sus compañeros, que lejos de defenderle, al no denunciar el hecho actúan como apoyo al agresor<sup>57</sup>.

Las víctimas llamadas **víctimas- agresivas**, según Fernández (2003) se caracterizan por ser predominantemente víctimas, pero en ocasiones trasladan las agresiones que reciben contra otras personas o hacia ellos mismos. Esto suele suceder cuando encuentran un sujeto más débil o más vulnerable que ellos.

El otro tipo de víctimas son las **víctimas- reactivas**, la característica de éstas la diferencia de las demás, ya que reaccionan ante los ataques defendiéndose y por esta razón no suelen permanecer como víctimas por mucho tiempo.

La **víctima provocadora** o también conocida como **víctima agresora** a diferencia de la pasiva, busca la atención del grupo de compañeros a través de conductas como la irritabilidad y la hostilidad. Según Isabel Fernández (2003) entre sus rasgos más comunes es posible encontrar un alumno más activo, asertivo y con mejor autoestima, incluso son

---

<sup>55</sup> Calvo Ángel. *Acoso entre escolares: identificación*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>56</sup> Keith Sullivan, *Op. cit*, p. 8

<sup>57</sup> Avilés José María. *El maltrato entre iguales. Caracterización y consecuencias*. Internet. Acceso: 10 Enero 2008

más fuertes que las víctimas pasivas, pero con una carencia de competencia social. A pesar de poseer todas estas características, a este tipo de víctimas les gusta y buscan participar activamente en las situaciones agresivas, y en otras ocasiones sus iguales les provocan para que reaccionen de forma inapropiada<sup>58</sup>.

Si bien es cierto que la víctima agresiva busca y provoca situaciones molestas que pueden ser consideradas por el agresor como estimuladoras para ser víctima de un ataque, por otro lado existen ciertos comportamientos que les hacen más atractivas y más susceptibles de recibir agresiones. Schwartz (2000) propone que las demostraciones excesivas de cólera y angustia emocional cuando son maltratadas este tipo de víctimas, son tomadas como incitación suficiente para ser maltratadas<sup>59</sup>. Al igual que los agresores, las víctimas provocativas parecen tener un déficit en la forma de regular sus emociones. Según Pope y Bierman (1999) este déficit sería la causa de severas dificultades para reaccionar con normalidad en sus relaciones interpersonales<sup>60</sup>.

Aunque la vida de un adolescente puede variar considerablemente en algunos aspectos es necesario diferenciar ciertas señales académicas, sociales y emocionales que pueden llevar a la sospecha de un caso de maltrato. En el ámbito escolar suele tener repercusiones como: fracaso escolar y absentismo. La víctima se encuentra tan preocupada en pensar cuando y donde será el próximo ataque que no presta la suficiente atención y concentración en sus clases, y por otro lado, busca cualquier excusa para no asistir a clases por el miedo a sufrir nuevos ataques. Entre otros síntomas se puede observar: lesiones físicas, cambios de humor, poca comunicación y evasión, pérdida de prendas o de alguna otra pertenencia o robo de dinero.

### **2.2.3 Los espectadores**

El hecho de ser parte de la dinámica del maltrato, aunque no sea quien recibe las agresiones o quien las ejecuta, coloca a los espectadores en una situación determinante ya que la víctima al encontrarse en una situación en la que no logra defenderse, los testigos

---

<sup>58</sup> Isabel Fernández, *Op. cit.*, p. 59.

<sup>59</sup> Ángel Calvo. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>60</sup> *Ibíd.*

juegan el rol de poder detener estos actos, denunciándolos; o reforzando las acciones del agresor al no decir nada o al ayudarles en los ataques.

Según Aviles (2002) de acuerdo al tipo de implicación que tengan los espectadores, se los clasifica en 4 posturas:

- ✓ Activos: promueven y/o participan activamente en las agresiones.
- ✓ Pasivos: apoyan las agresiones dando muestras de atención o sonriendo.
- ✓ Prosociales o defensores: dejan su rol de espectadores para ayudar a la víctima.
- ✓ Espectadores puros: son los que no hacen ni dicen nada, pero observan la situación.

La ley del silencio es una imposición dada por los agresores en una situación de maltrato, en la cual las víctimas son forzadas por medio de amenazas a no hablar de los ataques a ninguna persona. Según Olweus (1998) esta herramienta permite a los agresores continuar controlando y dominando a sus víctimas por largos períodos, sin que nadie frene sus actos. Este código de silencio no es solo asumido por las víctimas sino también por los que presencian los ataques, y las reacciones de éstos son los que causan un efecto determinante en la conducta tanto de la víctima como del agresor<sup>61</sup>. Los agresores por un lado interpretan el silencio de los espectadores como una forma implícita de aceptar las agresiones hacia la víctima. Y desde la perspectiva de la víctima el silencio es interpretado como una forma de confirmar su culpabilidad de recibir los ataques, y llegan a pensar que no merecen ni la ayuda de sus compañeros. A medida que los alumnos crecen y se incorporan a la educación secundaria este código de no hablar de los ataques se vuelve más visible, algunas investigaciones<sup>62</sup> llegan a afirmar que más de un 70% de adolescentes conoce de los casos de maltrato y no los denuncia.

En la mayoría de casos la ley del silencio domina la acción de los espectadores, sin embargo, según Harris/Petrie (2006), citados por Subijana, existen algunos factores por los cuales los testigos guardan silencio ante los ataques<sup>63</sup>:

---

<sup>61</sup> Olweus D. *Op. cit.*, p. 31-33.

<sup>62</sup> Acoso en el Aula. [www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/](http://www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/) Acceso: 20 Nov 2007

<sup>63</sup> Subijana José Ignacio. *El acoso escolar*. Internet. [www.criminet.ugr.es/recpc](http://www.criminet.ugr.es/recpc) Acceso: 12 Noviembre 2007

- ✓ La indiferencia: algunos testigos creen que no deben intervenir en los actos de agresión ya que es solo un asunto de la víctima y el agresor. Se mantiene en la posición que mientras él no sea el agredido, no tiene porque intervenir.
- ✓ El miedo: muchos testigos no están de acuerdo con las agresiones y creen que deben hacer algo, sin embargo, tienen miedo a sufrir represalias y convertirse en la próxima víctima o no saben cómo ayudar a detener los maltratos.
- ✓ De acuerdo con los ataques: estos testigos se caracterizan no solo por no salir en defensa de la víctima si no por estar de acuerdo con los ataques del agresor. Ellos creen que de alguna manera la víctima merece este maltrato ya que no tiene el valor y no puede defenderse ella misma ni sus pertenencias.

Con respecto a este último enunciado algunos estudios se han enfocado en la empatía que tienen los espectadores con las víctimas. Una de las investigaciones realizadas por Moor (1991) entre escolares y adolescentes australianos e ingleses reveló una abierta oposición al maltrato y un enfoque de ayuda y de empatía hacia la víctima. Sin embargo, otra investigación realizada en los Estados Unidos por Ross (1996) en niños/as de cuarto a séptimo curso en la cuál se les pidió que imaginaran una situación de maltrato a alumnos que ya habían sido víctimas, contra otros que no lo habían sido, los resultados mostraron que la idea de agredir a quienes eran víctimas les parecía menos perturbadora que la de agredir a quienes no lo eran<sup>64</sup>. Esto nos deja ver que algunos individuos piensan que las víctimas de alguna manera merecen el maltrato o incluso llegan a considerar a las agresiones como medio para hacerlas más fuertes o valientes.

En la adolescencia temprana el convertirse en cómplice del maltrato de sus compañeros, al no denunciarlos, suele obedecer al miedo a sufrir represalias y a la gran presión que ejerce el grupo. En esta etapa, la aprobación y el reconocimiento del grupo son elementales, y por miedo a perder esta posición y a ser rechazados, el espectador prefiere callar. Sin embargo, en la adolescencia intermedia debido a un aumento en su confianza y seguridad llegan a rechazar el maltrato e incluso a defender o apoyar a la víctima.

---

<sup>64</sup> Alan Beane. Bullying. Aulas libres de acoso. Madrid, GRAO, 2006. Pág. 39

## 2.3 Factores de riesgo

Según Tremblay (1999) citado por Henao, la agresión es normal y común en la primera infancia y es en los años de preescolar y escolar especialmente cuando el niño aprende a regularla a través del desarrollo de competencias que le permitan formar conductas alternativas a las agresivas<sup>65</sup>. Así como la infancia ha sido la más estudiada en relación a las variables que pueden influir en una conducta violenta, la etapa de la adolescencia en los últimos años igualmente ha sido objeto de numerosos estudios. Esto se ha debido a que en esta etapa, especialmente, las conductas violentas se vuelven más problemáticas y graves, y por otro lado, han aumentado en incidencia. El mayor cuestionamiento viene entonces, al preguntarnos a qué se debe que en la adolescencia estas conductas aumenten tanto en frecuencia como en intensidad; las respuestas a este interrogante se presentan en las explicaciones de varios factores que se relacionan con el nacimiento y mantenimiento de estas conductas.

Es primordial tener en cuenta que el estudio de este fenómeno social parte de la situación evolutiva, condiciones de vida y relaciones de sus protagonistas, por lo tanto, su explicación no se la puede atribuir a un solo factor. Es así que su estudio se lo realizará teniendo en cuenta los múltiples factores que resultan de estos diferentes ámbitos. Domitrovich y Greenberg (2003) sostienen, “que existe un conjunto de factores interactuantes que aumentan la probabilidad de presentar problemas de comportamiento agresivo, los cuales, además, tienen un efecto acumulativo”<sup>66</sup>. Es decir que la explicación a este fenómeno se deriva de la interrelación de diferentes factores y de su efecto a largo plazo en las etapas posteriores de la vida de un individuo. Estos factores son de índole: individual, familiar, escolar y social.

---

<sup>65</sup> Henao Juanita. *La prevención temprana de la violencia*. Internet. [www.criminet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf](http://www.criminet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf)  
Acceso: 30 Noviembre 2007

<sup>66</sup> *Ibíd.*

### **2.3.1 Factores individuales**

Como resumen de las características tratadas anteriormente, se resaltarán aquellos factores individuales que suelen influir en el desarrollo de conductas agresivas: como son la edad, género, fracaso escolar, impulsividad, empatía y autoestima.

#### **2.3.1.1 Edad**

La edad es considerada un factor elemental en el estudio de la incidencia del maltrato escolar para poder entender de mejor manera la evolución de este fenómeno. A pesar de existir varias investigaciones en torno a este factor, no existe un consenso. Los desacuerdos están en delimitar la edad de mayor incidencia, las edades de inicio de estas conductas fluctúan entre los 9 y los 13 años. Por otro lado, un dato certero es que hasta los 15 años es la etapa de mayor riesgo de violencia y a partir de esta edad el maltrato disminuye. Por esta razón, tomaremos en cuenta los datos proporcionados por Olweus (1998) y determinaremos que la intimidación (porcentaje de agresores) existe en todos los niveles, siendo los últimos de educación primaria y los primeros de educación secundaria los que registran mayor incidencia<sup>67</sup> (*Ver Anexo I*)

Las posibles causas de la alta incidencia de agresores en el inicio de la adolescencia se pueden ver reflejadas en la gran necesidad de pertenencia al grupo de iguales para su desarrollo social y personal, así como su primitiva madurez. Una de estas causas es la presión que ejerce el grupo, en la cual la aprobación de los compañeros es tan valorada que el adolescente se ve forzado a realizar acciones intimidatorias por el solo hecho de ser integrado al grupo. Otra razón es que a pesar de no estar de acuerdo con las intimidaciones no dispone aún de las capacidades y habilidades para frenar estas acciones. En general este tipo de conducta suele desaparecer a medida que el adolescente madura y establece sus propios patrones de comportamiento. Cuando esto no sucede y los patrones

---

<sup>67</sup> Dan Olweus. *Op. cit.*, p. 31-33.

de lograr gratificaciones se mantienen a través de la intimidación, los adolescentes tienen el riesgo de pasar de actos de maltrato a conductas delincuenciales.

En cuanto a la incidencia de víctimas las investigaciones, citadas por Sullivan (2005) y Olweus (1998), muestran un descenso en las proporciones tanto de hombres como de mujeres a medida que aumenta la edad y el nivel escolar. Los motivos por los cuales se explica este descenso a lo largo de la adolescencia es la disminución de la tolerancia hacia las agresiones y el evidente desarrollo físico que hará de estos un blanco no tan fácil como lo eran hace unos años, y haciendo que los más débiles, indefensos o pequeños sean las víctimas ideales para la intimidación<sup>68</sup>. (Ver *Anexo 2*)

Así como el inicio de la educación secundaria es considerada de alta incidencia para la intimidación, también lo es para la victimización, ya que existen ciertos grupos que se unen para formar parte de los agresores o por el contrario que por varias razones se convierten en víctimas. Una de las razones que explican estos niveles altos de victimización al iniciar la secundaria, es que al iniciar este nuevo ciclo los adolescentes se encuentran en un ambiente nuevo, con normas, compañeros y profesores diferentes. Y por otra parte, según Olweus (1998) en una situación más vulnerable e inestable por los propios cambios del desarrollo. Y es evidente que al ser los menores en edad y por lo general físicamente más pequeños son más susceptibles para ser agredidos que los demás compañeros.

### 2.3.1.2 Género

Otro punto importante a tomar en cuenta es como el género influye en las conductas de maltrato. Es común escuchar que las agresiones son ejecutadas en mayor número por hombres, y en efecto esto lo confirma un análisis de algunos estudios realizados por Cerezo (1991)<sup>69</sup>. Apoyando este dato se encuentran otras investigaciones citadas por Perez y Flores (1998) enfocadas en las reacciones de las chicas, que revelan datos como que: son más sensibles y responsables ante las necesidades de los demás, experimentan

---

<sup>68</sup> Keith Sullivan. *Op. cit.*, p. 8-10

<sup>69</sup> Atención al maltrato infantil. Desde el ámbito educativo Internet. Acceso: 25Enero 2008

mayor nivel de estrés ante los hechos negativos ocurridos a otras personas y que poseen mayor empatía y autocontrol<sup>70</sup>.

Por otra parte, Smith (1994), citado por Fernández, plantea la hipótesis que las mujeres también son protagonistas de agravios en proporciones similares. Esta suposición se sustenta en la diferencia del tipo de abuso escogido: los adolescentes varones por lo general hacen uso de la agresión física y las adolescentes de las agresiones sociales. Por consiguiente, el autor concluye que estas últimas, a diferencia de las primeras, son agresiones ejecutadas de forma indirecta, difíciles de percibir y por tanto de cuantificar<sup>71</sup>. Otros autores que apoyan esta hipótesis son Adair y Lloyd (2000) que la denominan como una intimidación oculta y sutil que no solo es difícil de observar sino que muchas veces por su cotidianidad no es considerada como maltrato.

En cuanto a las víctimas, el género parece también influir en el sentido que la proporción de mujeres agredidas es inferior a la de los hombres. No obstante, un estudio realizado por Peterson y Rugby (1999) en Australia demostró que si bien es cierto el porcentaje de varones agredidos es mayor que el de las mujeres, esto solo representa los datos de agresiones físicas. Adicionalmente esta investigación evidenció proporciones similares tanto en adolescentes hombres como mujeres que recibían agresiones sociales y verbales como recibir sobrenombres desagradables, bromas ofensivas o ser ignorados<sup>72</sup>.

### 2.3.1.3 *Fracaso escolar*

Según un análisis de varias investigaciones, Cerezo (1991) sostiene que un nivel escolar bajo está altamente asociado con el rol del agresor y con el de la víctima. Los adolescentes que sienten la frustración de no llegar al éxito escolar y se sienten aislados de su grupo por este bajo desempeño académico pueden llegar a desarrollar conductas agresivas. Además suele ocurrir que, por no sentirse bien con sus compañeros, buscan otro tipo de grupos para relacionarse, los cuales suelen tender a conductas antisociales. Por otra parte, en las víctimas el fracaso escolar suele ser la causa y consecuencia del maltrato. En este sentido, el fracaso escolar puede ser una causa para que un alumno sea victimizado. Por

---

<sup>70</sup> Acoso en el aula.. Internet. [www.conflictoescolar.wordpress.com](http://www.conflictoescolar.wordpress.com) Acceso : Septiembre 2007

<sup>71</sup> Isabel Fernández, *Op. cit.*, p. 56.

<sup>72</sup> Keith Sullivan. *Op. cit.*, p. 12.

otro lado, la consecuencia de ser agredido puede terminar en un pobre desempeño académico.

#### 2.3.1.4 *Impulsividad*

Al ser una conducta que se caracteriza por responder de forma rápida y sin reflexión; y que por la misma rapidez de reacción evalúa con imprecisión los estímulos, se la ha estudiado en relación con la aparición de conductas agresivas. Este factor viene relacionado con la falta de autocontrol que ha adquirido un individuo a lo largo de su desarrollo. Según Cerezo (1991) los agresores tienen un bajo nivel de autocontrol y las víctimas un medio nivel de éste.

#### 2.3.1.5 *Empatía*

La falta de comprensión de los sentimientos ajenos es un factor ampliamente estudiado, ya que es una de las principales características que definen las actitudes del agresor. Los estudios se centran en lograr comprender por qué esta capacidad de ponerse en lugar del otro está alterada en el agresor. Según Dautenham (2003) el agresor tiene la habilidad de controlar la empatía, ya que la inhibe el momento que decide agredir a la víctima.

#### 2.3.1.6 *Autoestima*

La autoestima en la víctima se la considera como el factor individual protector más importante, ya que la seguridad y la valoración en general que tenga el adolescente de sí mismo tendrán un gran impacto en el desarrollo de su personalidad y de su mejor adaptación y manejo de las relaciones sociales. Adicionalmente Hirschi y Dubois (1991), citados por Coleman coinciden en afirmar que los individuos con autoestima alta tienen mayor posibilidad de resistir a la presión de grupo que es la causa para que algunos adolescentes realicen las agresiones<sup>73</sup>. En el agresor igualmente la autoestima juega un papel importante; por un lado, Olweus (1998) afirma que los agresores gozan de una seguridad y un autoimagen positiva. Con respecto a esta afirmación Casamayor (2004) plantea como posible causa de la intimidación a la autoestima al estar “basada en una visión egocéntrica personal que provoca la valoración excesiva de las características y no

---

<sup>73</sup> J.C Coleman, y Henry L.B. *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Morata, 2003 Pág. 67

contemplar a los demás”<sup>74</sup>. Al contrario, la autoestima baja también puede dar respuesta a la conducta del agresor. Estos casos se pueden evidenciar cuando un adolescente llama la atención con conductas agresivas o conflictivas y así consigue la seguridad que carece.

### **2.3.2 Factores Familiares**

*“Lo que se asume mentalmente, en el seno familiar, se transforma con facilidad en hábito de convivencia”.*

*Carbonell (2001)*

Varias son las investigaciones que afirman al espacio familiar como uno de los más importantes factores que protegen o predisponen a un niño o un adolescente para desarrollar comportamientos agresivos. Musitu, Buelga, Lila y Cava (1996) proponen al ámbito familiar como el mayor factor explicativo que continua influyendo en un adolescente, sobre todo en el ajuste psicosocial así como en la implicación de conductas problemáticas<sup>75</sup>. En este sentido, es importante mencionar que, aspectos como la personalidad de los padres, la relación entre pareja, la interacción familiar que incluye también a los hermanos y los patrones de crianza, influyen en el desarrollo de las relaciones interpersonales de un individuo.

Uno de estos estudios es el realizado por Dan Olweus (1973) en Estocolmo- Suecia, con una muestra de 1000 alumnos de 13 y 15 años. La investigación<sup>76</sup> se la realizó mediante el análisis de variables referentes al alumno, (factores familiares, socio ambientales, características físicas y psicológicas), relacionadas a la institución educativa, (tamaño, ubicación y profesorado) y variables vinculadas al clima social en el aula. Los resultados revelaron como variables más significativas en la incidencia del maltrato escolar entre iguales: al negativismo de madre y la permisividad materna; y con un menor nivel de significancia el uso de técnicas punitivas disciplinarias utilizadas por la madre y por el padre, y el temperamento de los alumnos. A continuación analizaremos estas y otras variables que hacen referencia al ámbito familiar del adolescente.

---

<sup>74</sup> Gregorio Casamayor. et al. *Como dar respuesta a los conflictos*. España, Grao, 2004. Pág. 83,84

<sup>75</sup> Ángel Calvo. *Acoso entre escolares: identificación y prevención*. Internet. Acceso: 21 Diciembre 2007

<sup>76</sup> Acoso en la escuela. Investigaciones del fenómeno bullying. Internet. [www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/](http://www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/) Acceso: Septiembre 2007

### 2.3.2.1 *Falta de afectividad*

Según Olweus (1973) citado por Cerezo el vínculo afectivo logrado entre padres e hijos es considerado como un factor predictor de los comportamientos agresivos. Sin embargo, es en especial el cómo la madre logre expresar sus sentimientos de preocupación, amor e interés lo que seguirá mediando también en la formación de la personalidad así como en la conducta del adolescente.

Cuando el adolescente se desarrolla en un ambiente donde el afecto se expresa a través de la tolerancia, la paciencia, la cordialidad y la comunicación es cuando según Sears (1961) se logra desarrollar una personalidad espontánea, independiente y con una alta autoestima<sup>77</sup>. De la misma manera Steinberg (1990) asevera que el calor humano manifestado por los padres no solo fomenta el desarrollo de la autoestima sino que interviene en la estimulación de las habilidades sociales, lo que contribuirá notablemente en el desarrollo de las relaciones interpersonales<sup>78</sup>.

### 2.3.2.2 *Permisividad*

Las familias que no imponen límites o si los imponen son ambiguas e inconsistentes favorecen el desarrollo de conductas sociales inadecuadas en el niño y en el adolescente; por consiguiente estas conductas van sin duda a afectar sus relaciones escolares. Olweus (1973) asevera que el grado de permisividad de los padres conduce al inevitable desarrollo de conductas agresivas. El modelo de crianza permisivo se caracteriza por una actitud poco preocupada en poner límites a los comportamientos de los hijos, por este motivo cuando los padres ceden ante los comportamientos agresivos de sus hijos, refuerzan estos actos de abuso para que continúen existiendo. Como resultado de esto el hijo aprende que por medio de estas conductas puede seguir consiguiendo lo que quiere. Como consecuencia de

---

<sup>77</sup> Luis Carbonell y Ana Peña. *El despertar de la violencia en las aulas*. Madrid, CCS, 2001. Pág. 52

<sup>78</sup> Diane Papalia. *Desarrollo humano*. México, McGraw-Hill Interamericana, 1997. Pág. 420

este aprendizaje los hijos desarrollan las conductas que ellos desean sin ningún tipo de control y sobre todo sin responsabilizarse de las consecuencias que generan sus actos.

Dentro de este modelo permisivo, la falta de supervisión según Brendgen y Tremblay (2000) juega un papel muy importante en la adolescencia, ya que un escaso control por parte de los padres puede favorecer el establecimiento de amistades que influyan negativamente en los hijos al relacionarles en actividades antisociales e incluso delincuenciales<sup>79</sup>.

### 2.3.2.3 *Técnicas punitivas disciplinarias*

Resultados de estudios realizados en Colombia por Llorente et al. (2005) demuestran “que la agresión excesiva durante la primera infancia, especialmente la agresión física, es un factor predictor de primer orden de los comportamientos violentos en la adolescencia y en la juventud”<sup>80</sup>. Por consiguiente, el modo de impartir disciplina a partir de castigos físicos severos actúa de manera determinante en la formación de conductas agresivas. Batshe y Moore (1992) citado por Beane explican que los niños y adolescentes agresores siguiendo el modelo de ataque que ellos recibieron, suelen agredir a compañeros más débiles o más pequeños.

### 2.3.2.4 *Modelos de interacción familiar*

Batsche y Moore (1992) citado por Beane exponen que un ambiente conflictivo dentro del hogar favorece el desarrollo de conductas agresivas, ya que estas conductas son el medio por el cual un niño o adolescente tendrá mayores probabilidades de imitar estos modelos y de convertirse en un probable agresor<sup>81</sup>. Las características violentas, represivas y dominantes de los padres crean un ambiente de difícil convivencia, que puede incluso llegar a la violencia doméstica. Y como resultado de estos patrones de conductas, esta situación produce con mayor probabilidad estrés, y en consecuencia desarrolla hijos hiperactivos, inestables, impulsivos, inmaduros, hostiles y vengativos.

---

<sup>79</sup> Henao Juanita. La prevención temprana de la violencia. Internet. Acceso: 30 Noviembre 2007

<sup>80</sup> *Ibíd.*

<sup>81</sup> Alan Beane, *Op. Cit.*, p.36.

### 2.3.3 Factores Escolares

*“La educación a lo largo de la vida  
es la piedra angular de una cultura de paz”*

*Federico Mayor Zaragoza  
Ex-Director General de la UNESCO*

El sistema educativo es un referente de vital importancia para el desarrollo de un niño o un adolescente, ya que es la primera interacción social no familiar que tiene un individuo. Por este motivo debería actuar y ser considerado como un sistema formativo integral. La institución educativa es una construcción social que basa su funcionamiento en un modelo pedagógico, del cual va a formar parte toda una comunidad integrada no solo por alumnos y maestros, sino por padres y la sociedad en general. Por consiguiente este modelo debe ofrecer espacios, oportunidades y tiempos para que el alumno desarrolle sus potencialidades, enmarcadas en la normativa de cada institución. Sin embargo, no siempre se llega a establecer un modelo así, ya que el sistema escolar se ve mediado por los siguientes factores: prácticas rígidas de disciplina, diseño curricular incompleto, falta de capacitación del maestro, reglamentos estrictos e impuestos y la influencia negativa del grupo de iguales.

#### 2.3.3.1 Prácticas rígidas de disciplina

En los sistemas educativos se habla y se da mucha importancia a la disciplina como medio para controlar a los alumnos a través de un conjunto de normas y castigos, sin embargo, este sistema se encuentra lejos de impartir orden, organización y respeto. Al contrario, según Casamayor (2004) “la disciplina se manifiesta en los centros de forma más sutil: está presente en la forma de organizar el tiempo, de dividir a los alumnos y alumnas por grupos, de compartimentar los contenidos, de estructurar el espacio, de evaluar...”<sup>82</sup>. De esta manera o siguiendo estos elementos se puede llegar a educar y estimular a los estudiantes

---

<sup>82</sup> Gregorio Casamayor, *Op. cit.*, p. 6.

a convivir en un ambiente de trabajo, solidaridad y positivismo. Por otra parte, no se excluye el sistema de normas y sanciones, lo que se restringe es la manera de ejecutarlo. Se lo puede emplear en situaciones donde se vive ya un clima de conflicto que altere las relaciones y el proceso de enseñanza.

Si bien es cierto el docente goza de un estado de poder y de autoridad frente a los alumnos, hay que evidenciar cuando se abusa de este poder con la excusa de corregir comportamientos. Al ser manejada de esta forma la disciplina, los maestros se ubican en una posición más cercana al autoritarismo que como referente de autoridad frente a sus alumnos. Según Roland y Galloway (2002) el momento de imponer sanciones o castigos como método de control y cuando el maestro ha logrado guiar a su grupo bajo condiciones rígidas y autoritarias, es cuando existe mayor probabilidad de que sus propios alumnos sigan con este patrón de conductas agresivas <sup>83</sup>. Esto lo afirman también Batshe y Moore (1992) al exponer que en las escuelas donde las prácticas disciplinarias son consideradas justas por el alumnado se denuncian menos casos de violencia <sup>84</sup>.

A pesar de las implicaciones que conlleva la aplicación del castigo como forma de controlar la disciplina, se la ejerce en la mayoría de centros educativos. Una de las consecuencias negativas de su uso es que no soluciona el problema de la incidencia de la conducta inadecuada, ya que si bien cierto a corto plazo puede evitar su aparición, con toda probabilidad ésta reaparecerá, pero a espaldas del maestro para evitar la sanción. Como resultado de esto, es evidente que la conducta se logra eliminar por imposición o un sentimiento de miedo, y no por que el alumno haya aprendido una conducta alternativa o asimilada el efecto de sus actos. Por otra parte, según Fernández (2003) otro de los efectos del uso de los castigos es la reacción que tienen los alumnos ante éste. En primer lugar, suele crear una relación negativa con el maestro; y también genera resentimientos, rebeldía, oposición y hostilidad ante el sistema educativo.

Al parecer no solo las prácticas rígidas de disciplina influyen en la conducta de los alumnos, sino también la aplicación de la disciplina con criterios desiguales. Esto quiere decir que si un maestro no es equitativo con las sanciones, y con frecuencia castiga más a un alumno en especial, es probable que éste genere en algún momento sentimientos de

---

<sup>83</sup> Sylvia Ortega. Estrategias para prevenir el maltrato. Internet. [www.rieoei.org/rie38a08.htm](http://www.rieoei.org/rie38a08.htm)

<sup>84</sup> Alan Beane. *Bullying*, *Op. cit.*, p. 37.

injusticia y oposición contra el sistema escolar. Y como efecto de estos sentimientos es factible que el estudiante desarrolle conductas antisociales, incluyendo la violencia contra sus compañeros.

### 2.3.3.2 *Diseño curricular incompleto*

El diseño curricular suele reflejar el contraste de la indiferencia de la organización educativa, frente a los temas de formación de individuos con la formación académica de estos individuos. El sistema escolar se ha caracterizado por enfocar sus esfuerzos únicamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de contenidos escolares, dejando de lado el entrenamiento de habilidades y desarrollo de principios de convivencia que ayuden a los estudiantes a desenvolverse en la sociedad.

Según Carbonell (2001) la falta de inclusión de temas afines al desarrollo social y personal de un individuo dentro de la estructura curricular es considerada como un factor favorecedor de ambientes violentos. Los alumnos no solo se desarrollan como individuos sino como miembros de una sociedad, por lo tanto, la institución educativa a través de su programación curricular debe integrar a la enseñanza académica otras áreas que benefician la convivencia escolar. La idea de incorporar ejes transversales en la organización curricular tiene como meta atravesar todos los ámbitos de la institución y del proceso de enseñanza con contenidos como educación en valores, habilidades sociales y resolución de conflictos; con el objetivo de contribuir en la construcción de la identidad, la autoestima y la autonomía del alumno.

### 2.3.3.3 *Falta de capacitación del maestro*

- ✓ Catherine Blaya (2000), Directora del Observatorio Europeo de violencia escolar, expone un factor muy importante que funcionaría de apoyo frente a la inminente falta de confianza que tienen algunos alumnos con sus maestros. La investigadora afirma que “ya que los jóvenes no comunican a los adultos sus experiencias, el

profesor requiere una capacitación específica como medio de prevención para desarrollar un sentimiento de confianza entre los alumnos”<sup>85</sup>.

- ✓ La poca o nula atención personalizada que reciben tanto los alumnos impulsivos, desatentos o hiperactivos así como los estudiantes con dificultades de aprendizaje representa otro complemento que favorece la relación de maltrato. Según Rodríguez (2002) citado por Calvo los maestros suelen contribuir a esta posición vulnerable de este sub-grupo de sus estudiantes, ya que no les ofrecen ningún tipo de estímulo, motivación o apoyo para buscar soluciones o alternativas para mejorar su situación tanto en el plano académico, social como el emocional. Este escenario se deteriora aún más cuando aparte del trato indiferente que se le da a la diversidad, estos alumnos son también castigados o sancionados. Y en el mejor de los casos, cuando el maestro quiere ayudar a este grupo de alumnos, propone un tratamiento diferenciado con objetivos y actividades acordes con sus habilidades; sin embargo si este método especial no es ejecutado de una manera adecuada, lo único que se logrará es empeorar la situación aislando al alumno de su grupo y reforzando las burlas y debilidades del estudiante.
  
- ✓ Otra actuación favorecedora de conductas de maltrato y que se deriva del escaso entrenamiento, es la falta de respuesta de los maestros ante la violencia entre escolares. Catherine Blaya (2000) asegura que la falta de capacitación de los maestros ha influido negativamente en los alumnos, ya que se ha comprobado que un alto sentimiento de inseguridad entre los docentes promueve comportamientos transgresores <sup>86</sup>. Esto se ve reflejado en los resultados de estudios de Olweus<sup>87</sup> en donde casi el 60% de estudiantes secundarios expresaron que los maestros intentaron poner fin a las agresiones sólo una vez o casi nunca. Igualmente el 85% de las víctimas secundarias expresaron que los maestros conocían del problema, pero nunca hablaron con ellos. Este elemento es importante ya que por esta razón los maestros son las últimas personas, después de los amigos y de la familia, a las

---

<sup>85</sup> Europa Press. Observatorio Europeo de violencia escolar. Internet. Acceso: 16 Mayo 2008

<sup>86</sup> Comunidad escolar. Periódico digital de información educativa. Internet. Acceso: Enero 2008

<sup>87</sup> Dan olweus, Conductas *Op. cit.*, p. 37.

que acudiría un alumno para hablar de las agresiones recibidas u observadas. Los alumnos infieren por experiencias pasadas o de otros compañeros que las intervenciones de sus profesores no cambian en nada la situación o por el contrario incrementan la incidencia de los ataques.

#### 2.3.3.4 *Reglamentos estrictos e impuestos*

Se cree con frecuencia que la organización del centro educativo es tarea única del equipo directivo del centro, es decir que no se debe o no son necesarias las opiniones o sugerencias de otros miembros de la institución. Este factor también es considerado de gran influencia en el deterioro de la convivencia escolar, ya que una normativa impuesta, arbitraria y estricta no va a ser asimilada ni por los maestros para aplicarla, ni por los estudiantes para aceptarla y respetarla.

Moore (1992)<sup>88</sup> afirma que cuando un directivo toma en cuenta la participación tanto de los maestros como la de los alumnos en la toma de decisiones de la institución se evidencian menos casos de agresividad. Este factor lo explica también Catherine Blaya (2000) al afirmar que un sentimiento de pertenencia de los alumnos y los docentes a la institución educativa favorecerá un ambiente libre de violencia.

Esta organización participativa también debe ser tomada en cuenta en la convivencia en el aula ya que, como se había mencionado anteriormente, es en éste el lugar junto con los pasillos donde se presenta mayor incidencia de maltrato. Dentro del aula, según Fernández (2003) la participación facilitará: la calidad de las relaciones interpersonales (los métodos de toma de decisiones dentro del grupo y sus relaciones socio-afectivas); y la aplicación del currículo, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de participar dando iniciativas en actividades alternativas como por ejemplo diferentes tipos de trabajos o proyectos<sup>89</sup>.

De esta manera considero que los esfuerzos deben ir dirigidos a fomentar la participación y la comunicación dentro del sistema educativo, con el fin de involucrar activamente a todas las partes de su comunidad. Esta organización participativa fomentará en los educandos, por un lado, la oportunidad de desarrollar una mejor actitud ante el sistema escolar y, por

---

<sup>88</sup> Alan Beane, *Op. cit.*, p. 37.

<sup>89</sup> Isabel Fernández, *Op. cit.*, p. 163-165.

otro lado, desarrollará un mejor entendimiento y aceptación tanto de las normas como de sus sanciones en caso de transgredirlas. Y en los maestros promoverán una aplicación más factible y realista de la normativa así como también le servirá como referente para saber cuándo está infringiendo estos acuerdos disciplinarios al tomar una posición autoritaria e injusta.

#### *2.3.3.5 La influencia negativa del grupo de iguales*

En el momento en que se instauran relaciones de maltrato en un grupo y no son detenidas o controladas a tiempo, es probable que el resto de alumnos o alguno de ellos empiece a imitar las conductas de los agresores. Según Besag (1989) citado por Cerezo existen algunos elementos que van a propiciar y favorecer este aprendizaje. En primer lugar, hay que señalar que el grupo de iguales en esta etapa cumple una función de apoyo y de guía extremadamente importante, por tanto ejerce una fuerte influencia en el comportamiento de un adolescente. El siguiente elemento constituye la presión de grupo, en la adolescencia la socialización es un ámbito de gran importancia, pero en ocasiones el tener un grupo de amigos significa realizar cosas en contra de la voluntad solo para pertenecer a un grupo. El último elemento hace referencia a la observación que realiza un alumno de las consecuencias de las conductas del agresor. De este modo, al percatarse el espectador que el agresor es popular, admirado y respetado por sus compañeros y sobre todo que sus actos no son sancionados, sentirá una gran inclinación por seguir este patrón de conducta y conseguir los mismos beneficios que el agresor.

Los adolescentes mayores suelen ser admirados y seguidos por sus pares menores, y por consiguiente estos se transforman en modelos de identificación o de imitación. Según Carbonell (2001) en los momentos de recreación o en los espacios abiertos es cuando estos dos grupos entran en contacto y se presenta el tiempo preciso para imitar actitudes y comportamientos. Cuando estos modelos son negativos los efectos que se producen en el grupo de menor edad probablemente sean la imitación de estos comportamientos desviados. Y por otro lado, los efectos para los adolescentes mayor son que, gracias a esta atracción y admiración, ellos desarrollan una especie de liderazgo en el cual se acostumbran a una situación donde ellos ejercen el dominio sobre el grupo de menores que actúan de manera sumisa y conformista. Este suceso suele suceder en otras ocasiones

cuando un adolescente presenta dificultades en su grupo y decide mostrar su poder y autoridad ante los más pequeños<sup>90</sup>.

### **2.3.4 Factores Sociales**

Con respecto a la influencia que ejercen los medios de comunicación como la televisión, los videojuegos, el cine, la publicidad y el internet, se puede concluir que afectan la conducta agresiva de los adolescentes, no obstante no pueden explicar la violencia infantil o juvenil por sí solos sino que actúan en contextos vulnerables donde incurren otros factores de riesgo. La televisión, los videojuegos y el internet son los medios que se encuentran en mayor contacto con los adolescentes. Cada uno de estos emiten diferentes tipos de mensajes e información, y aunque no todos sus programas son censurables, muchos de ellos son poco recomendables para ser expuestos ante un público adolescente.

La exposición continua a imágenes o escenas de violencia que se exponen en la televisión determinan no solo que los niños o adolescentes sean más agresivos física y verbalmente inmediatamente después de observarlas, sino que también influyen en la disminución de su comportamiento prosocial. Sin embargo, esta influencia no parece afectar de igual forma a todos, existen evidencias de que éste efecto negativo es mayor en individuos agresivos que en los que no lo son. Mendez (2006) se enfoca al tiempo de exposición a estas escenas, los datos<sup>91</sup> evidencian que a mayor número de horas de exposición, la incidencia de conductas agresivas aumenta.

Los videojuegos igualmente afectan la conducta, ya que los sentimientos, pensamientos y conductas agresivas aumentan después de la exposición a estos juegos. Esta exposición al parecer afecta o causa mayores consecuencias que la exposición a la televisión, ya que permite el aprendizaje y la práctica de soluciones agresivas. La investigación de Anderson realizada en la Universidad de Missouri citada por Mendez (2006) explica que esto se debe “a la inmediatez de respuesta que exige este tipo de juegos, que pone en primer lugar

---

<sup>90</sup> Luis Carbonell y Ana Peña, *Op. cit.*, p. 56, 93.

<sup>91</sup> Menéndez, Isabel. *Adolescencia y violencia: ¿Crisis o patología?*. Internet. Acceso: 25 Febrero 2008

para obtener el premio y la recompensa inmediata la reacción agresiva, muy por delante de las reflexivas”<sup>92</sup>.

Según Fernández (2003) otros factores que también son considerados como favorecedores de conductas agresivas, estos son:

- ✓ Permisividad y poco control de algunas sustancias como el alcohol y el tabaco
- ✓ Deficiencia en la detección de grupos de riesgo en menores
- ✓ Déficit en campañas de formación e información a padres, profesores y niños
- ✓ La exposición de la violencia en la calle (contagio social)
- ✓ La posesión de armas de fuego
- ✓ La pobreza extrema
- ✓ La discriminación

El maltrato entre iguales considerado es un fenómeno social real que no solo se evidencia en los ataques extremos como el suicidio y el homicidio entre estudiantes publicitado por los medios, por el contrario la mayor parte de violencia escolar se expresa en los actos cotidianos de convivencia. Considero que son estos hechos los que, por ser considerados parte normal del desarrollo interpersonal de los escolares, se han propagado y constituido como una forma natural de relacionarse entre compañeros.

Aunque existen algunos factores protectores como la afectividad de la madre y un ambiente familiar tolerante, participativo y flexible, no es posible buscar o adjudicar un solo responsable por la formación de estos actos, así como tampoco sería justo atribuir una solución a un solo sector de la sociedad. Las conductas de maltrato no se originan por la presencia de un solo factor, pero sí se desarrollan con la mayor presencia de estos cuando se cruzan en la vida de un adolescente. Por esta razón considero que, la solución debe ser compartida instituyendo: relaciones familiares sin violencia, centros educativos

---

<sup>92</sup> Ibid

participativos y flexibles y miembros de una sociedad más solidaria y tolerante que actúen como modelos dignos de seguir o de aprender.

### **CAPITULO III: TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ALBERT BANDURA**

La imitación ha sido considerada a lo largo de la historia como un medio importante para la transmisión de la información, sin embargo se la ha interpretado y explicado bajo distintos puntos de vista. Uno de ellos explica la imitación como un instinto, en donde las acciones observadas despiertan un impulso ciego de copiarlas. Piaget (1962), citado por Shunk, por su parte, plantea que el desarrollo debe preceder a la imitación, es decir los niños imitan solo las acciones que se ajustan a sus estructuras cognoscitivas. Por otro lado, las teorías del aprendizaje explican la conducta como un comportamiento adquirido. El condicionamiento propone a la imitación en términos asociacionistas, en donde esta se vuelve una clase de respuesta generalizada. Por último, la imitación como conducta instrumental expone que el aprendizaje se lo realiza por reforzamiento positivo o negativo<sup>93</sup>.

La teoría del aprendizaje social plantea en sus inicios al conductismo, sin embargo posteriormente introduce elementos del cognitivismo, proponiendo así que la conducta está determinada por los estímulos del ambiente, así como también mediada por variables cognitivas; por tal razón se la denominó como la teoría cognitivo social del aprendizaje. Su principal representante y en cual nos enfocaremos en el presente capítulo es Albert Bandura (1978) quien enfoca su estudio en procesos vicarios, simbólicos y autorreguladores tanto en la adquisición como en la modificación de conducta. Este autor propone que gran parte del aprendizaje humano se da en el medio social a través de la observación de modelos y de las consecuencias de sus actos.

---

<sup>93</sup> Dale Shunk. *Teorías del aprendizaje*. México, Prentice-Hall, 1997. Pág. 104,105

Este capítulo se enfoca en explicar los principios que sustentan esta teoría, en exponer los efectos en la conducta así como los factores que influyen en el aprendizaje por observación. Posteriormente se expone cómo esta teoría explica las conductas agresivas.

### **3.1 Principios básicos**

Albert Bandura (1978, 1982) deja de ser considerado como un conductista puro cuando añade a sus estudios de aprendizaje social elementos cognitivos que se asientan en los 3 siguientes supuestos fundamentales: la interacción recíproca, el aprendizaje activo y el vicario, y finalmente el aprendizaje y el desempeño de una conducta.

#### ***3.1.2 Interacción recíproca***

Según Bandura (1982) esta teoría nos plantea un modelo de aprendizaje basado en una relación de reciprocidad triádica que toma el nombre de determinismo recíproco, en la cual tanto los factores personales (creencias, expectativas, pensamientos, sentimientos o valores), el ambiente (recursos, consecuencias de las acciones y condiciones físicas) así como la conducta (acciones, elecciones y declaraciones) actúan de forma mutua o interrelacionada<sup>94</sup>. En este sentido Bandura (1982) asigna a los elementos cognitivos la función de proveer al observador la capacidad de reflexionar e intervenir entre la observación y la imitación, permitiéndole influir y tomar parte más activa en su destino.

#### ***3.1.3 Aprendizaje en activo y aprendizaje vicario***

Uno de los aportes que brinda esta teoría es el diferenciar el aprendizaje activo del aprendizaje vicario. Según Bandura (1982) el aprendizaje activo se refiere a los conocimientos que se adquieren al experimentar y hacer las cosas, es decir de las

---

<sup>94</sup> Dale Shunk, *Op. cit.*, p. 109.

consecuencias de las propias acciones. El aprendizaje vicario propone que no todo el aprendizaje se consigue experimentado las cosas, sino que por el solo hecho de observar los comportamientos de modelos y las consecuencias de éstos se aprende a repetir o evitar una conducta.

Al considerar esta teoría que gran parte del aprendizaje se da en el medio social, propone que es mediante el aprendizaje por observación como los individuos adquieren y ejecutan en su mayoría patrones de conductas. No obstante, también plantea que ciertas habilidades complejas requerirán tanto del aprendizaje activo como del vicario. La teoría del aprendizaje social-cognitivo afirma que el aprendizaje de forma vicaria no solo acelera el proceso de aprendizaje, ya que la persona no necesita ejecutar por ella misma la acción, sino que también evita que el individuo experimente consecuencias nocivas o peligrosas.

### **3.1.4 Aprendizaje y desempeño**

Una de las hipótesis más importantes formuladas por Bandura (1982) es la distinción que realizó entre aprender y ejecutar. Para la teoría cognoscitiva social “el aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción”<sup>95</sup>. Es decir, el observador regula su conducta de acuerdo con lo observado y es aquí donde el papel de la conciencia es determinante. Este supuesto expone que el observador puede aprender cualquier conducta que haya observado, esto implica tanto conductas gratificadas o castigadas, no obstante repetirá solo la que le informe acerca de las circunstancias que en el futuro posiblemente le proporcionen refuerzo.

El estudio de Bandura (1978) que demostró esta importante diferencia fue el del llamado *muñeco bobo*, en donde se expuso una película a un grupo de niños/as de preescolar en el cual un modelo adulto agredía física y verbalmente a un muñeco plástico. Posteriormente un primer grupo veía cómo el modelo era felicitado verbal y gestualmente por sus

---

<sup>95</sup> Dale Shunk, *Op. cit.*, p. 109.

acciones, un segundo grupo observó como el modelo era castigado y regañado por sus actos y el tercer grupo no vio ninguna consecuencia de los actos agresivos. Los resultados mostraron que, a diferencia de los otros grupos, el primero repitió casi todas las acciones del modelo. No obstante, en una última parte de la investigación el experimentador intencionalmente incentivó a todos los grupos a imitar al modelo y lo hicieron. Lo cual demostró como todos los niños aprendieron la conducta agresiva, pero únicamente la ejecutaban cuando se sentían motivados.

Según estos datos, Bandura ha logrado demostrar “claramente que la adquisición de respuestas imitativas resulta primordialmente de la contigüidad de fenómenos sensoriales, mientras que las consecuencias de la respuesta para el modelo o el observador solo adquieren una importancia fundamental cuando se ejecutan respuestas aprendidas por imitación”<sup>96</sup>. Esto quiere decir que aunque el refuerzo influye durante la fase de adquisición de una conducta, es en el momento de ejecutarla cuando éste adquiere una función esencial, ya que interviene en la decisión del observador de desempeñar o no la conducta.

## **3.2 El modelamiento y sus efectos**

El modelamiento se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y emocionales que se dan a través del aprendizaje por observación. La evidencia mostrada por Bandura (1986) citado por Shunk, de la influencia de modelos reales y simbólicos en el origen de pautas de conductas se manifiesta en los siguientes tres efectos: facilitación de respuesta, inhibición y desinhibición y aprendizaje por observación.

### *3.2.1 Facilitación de la respuesta*

Schunk (1991) se refiere a la acción que el observador presenta, cuando una conducta previamente aprendida es ejecutada en respuesta a la acción del modelo. La conducta del modelo y las consecuencias positivas de éste sirven entonces como incentivos o

---

<sup>96</sup> Bandura y R. Walters. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza, 1985. Pág. 66.

estímulos provocadores para que el observador ejecute habilidades o conductas que ya existían en su repertorio, pero por falta de motivación no las realizaba.

### 3.2.2 *Inhibición y desinhibición*

Shunk (1991) explica que el observar a un modelo también puede fortalecer o debilitar las inhibiciones para ejecutar conductas ya aprendidas. La situación de inhibición ocurre cuando el modelo ha sido castigado después de ejecutar una conducta específica, y como resultado de las consecuencias negativas que recibe, el observador evita realizar la conducta. La situación de desinhibición se da cuando después de realizar una conducta reprochable el modelo no sufre ninguna consecuencia negativa lo que lleva al observador a repetir la misma conducta. Las conductas modeladas crean en los observadores expectativas de que ocurrirán las mismas consecuencias si imitan las acciones<sup>97</sup>.

### 3.2.3 *Aprendizaje por observación o aprendizaje vicario*

Según Bandura (1969) se trata de una forma de adquirir conductas nuevas, que antes de la exposición del modelo tenían escasa o ninguna probabilidad de ocurrir aún en situaciones donde se les presentaba un estímulo o motivación. El aprendizaje se desarrolla siguiendo las conductas de los modelos vistos en otras personas.

Esta manera de adquirir nuevos patrones de conducta se evidenció en varios experimentos realizados por Bandura y sus colaboradores (1985). Uno de estos fue otra adaptación del llamado *muñeco bobo*, en el cual se expuso a un primer grupo de niños/as de preescolar a un modelo adulto agresivo quien agredía física y verbalmente a un muñeco plástico y a un segundo grupo de igual características a quienes se les expuso ante un modelo adulto no

---

<sup>97</sup> Dale Shunk, *Op. cit.*, p. 111.

agresivo e inhibido en su conducta. Los resultados después de haber sometido a los observadores a una moderada frustración mostraron que el primer grupo repitió casi todas las acciones del modelo agresivo lo que rara vez sucedía con los niños/as expuestos al modelo no agresivo, quienes repetían la acción de sentarse frente al muñeco y a diferentes instrumentos de agresión ignorándolos.

A partir de este experimento se evidenció la adquisición de diferentes tipos de conducta social a través de la observación. Los estudios de Bandura y Walters (1969) demostraron por ejemplo que padres inhibidos y controlados en su conducta tenían hijos con similares actitudes, también mostró que los niños agresivos tenían padres que eran expresivos e impulsivos. Otros tipos de conductas con iguales resultados fueron las de dependencia y conducta sexual. En esta última, los estudios mostraron que padres ansiosos o poco tolerantes con estas conductas tenían hijos con comportamientos como culpabilidad respecto al sexo y una significativa disminución de la masturbación. En contraste se demuestra como padres de otras culturas son mucho más tolerantes e incluso más abiertos a que los niños estén expuestos incluso a escenas como el acto sexual, las cuales eran imitadas posteriormente como juegos naturales y normales<sup>98</sup>.

Según esta teoría el refuerzo posee importantes propiedades de información para el aprendizaje y efectos directos sobre el desempeño. No obstante, “el efecto del refuerzo sobre el desempeño no es el de un factor que imparte forma automáticamente a la conducta humana. Mas bien considera que los seres humanos utilizan la información acerca de contingencias del refuerzo con el fin de regular su conducta”<sup>99</sup>.

Para entender el aprendizaje vicario es necesario tener en cuenta ciertos elementos importantes como: las fuentes, el proceso y los factores del aprendizaje por observación, así como la correlación de este con la agresividad.

### 3.2.3.1 Fuentes de aprendizaje vicario

---

<sup>98</sup> Albert Bandura y Richard Walters, *Op. cit.*, p. 68-75.

<sup>99</sup> Swenson, Leland. Teorías del aprendizaje. Buenos Aires, Paidós, 1984 Pág. 313

Según Schunk (1996) las fuentes del aprendizaje vicario vienen de observar o escuchar modelos. Éstos, de acuerdo a cómo se presenten al observador, pueden ser reales o simbólicos. El modelo real se refiere a las actuaciones directas de personas; y el modelo simbólico puede presentarse mediante modelos plásticos, instrucciones orales o escritas. Los modelos plásticos se los encuentran en exhibiciones audiovisuales como la televisión, el cine o cualquier equipo electrónico y se caracterizan porque no suelen acompañarse de instrucciones directas al observador. Por otra parte, las instrucciones orales como su nombre lo indica, solo describen la respuesta correcta y su orden de sucesión. Existen igualmente otros modelos simbólicos que se presentan como una representación de los modelos humanos, entre ellos están los muñecos/as o figuras.

Tanto en niños como en adolescentes la transmisión o modificación de pautas de conductas actúan en función del tipo de características que posean los modelos a los que estén expuestos. En estas edades al pasar expuestos *mayor cantidad de tiempo* a modelos plásticos como la televisión o los videos juegos, estos ejercen mayor influencia que otros.

Por otro lado, según Bandura y Walters (1969) las señales más significativas y claras como las emitidas tanto por modelos reales o plásticos, pueden influir más que las que son transmitidas solo por descripciones verbales. No obstante, para que esta información logre ser transmitida también dependerá de las características del modelo y del observador que serán explicadas más adelante<sup>100</sup>.

### 3.2.3.2 *Proceso cognitivo de aprendizaje vicario*

Durante toda la vida un individuo está expuesto a varios modelos que regulan su conducta, sin embargo en la niñez temprana éstos se restringen a los miembros familiares y en especial a los padres. A medida que el niño crece y se desarrolla entran en acción otros modelos que su entorno le provee como son los de su comunidad o el ámbito escolar, ampliando de esta manera su abanico de oportunidades de aprendizaje. Estos nuevos modelos pueden reorganizar la conducta social dependiendo de sus características, sin embargo las posibilidades de un cambio notable en el repertorio de respuestas se ven reducidas, ya que según Bandura (1969) “la conducta y los valores transmitidos desde el hogar durante los primeros periodos de desarrollo gobiernan la conducta y rechazan los

---

<sup>100</sup> Albert Bandura y Richard Walters. *Op. cit.*, p. 59-60.

modelos extrafamiliares”. Al tener varios modelos el observador podrá elegir uno o varios de ellos para formar su repertorio de conducta. Por consiguiente, el comportamiento será el resultado de una combinación de varios elementos tomados de algunos modelos y no la réplica exacta de un modelo en particular<sup>101</sup>.

Según Bandura (1969) en este tipo de aprendizaje intervienen cuatro procesos cognitivos divididos en dos fases, la de adquisición y la de ejecución, que van a permitir que en un futuro el observador realice o no lo aprendido, estos son: atención, retención, ejecución y motivación.

- Fase de adquisición

1. Atención: la incidencia y el nivel de aprendizaje dependen de algunos factores que intervienen para conseguir y mantener la atención. Uno de ellos son las propiedades del modelo y de cómo éstas se presentan al observador. Un modelo podrá ser considerado como efectivo, es decir tener más probabilidades de captar la atención del observador y de reproducir la acción, si éste goza de semejanza, competencia y estatus. Un modelo es percibido como similar cuando comparte con el observador características como: la edad, el género o la raza, sin embargo otro aspecto que podría ser considerado más importante que los anteriores es el tipo de interés que pudieran compartir. En cuanto a la competencia, es claro que se prefiera imitar a un modelo importante y eficaz, en los niños estos modelos suelen ser los padres o los maestros. El estatus es otro factor que atrae al observador, por ejemplo para niños de preescolar un alumno de escuela puede presentarse con un status más alto por ser más grande, para el escolar un adolescente se convierte en el modelo ideal y para un adolescente o un adulto el estatus se puede convertir en la atracción de personas con dinero, prestigio o fama.

---

<sup>101</sup> Albert Bandura y Richard Walters, *Op. cit.*, p. 97, 103-104

2. Retención: en este paso el observador retiene de un modo simbólico la conducta modelada en la memoria. Es a través de procesos de codificación, clasificación y organización donde transforma los estímulos observados en esquemas familiares y más fáciles de recordar. Estos esquemas según Bandura (1977) se los representa a través de imágenes mentales y/o descripciones verbales que permiten retener el comportamiento modelado a largo plazo, ya que la conducta puede manifestarse en días, semanas e incluso meses. En el sistema de imágenes mentales se asocian los estímulos del modelo con las secuencias de las imágenes sensoriales correspondientes a estos estímulos sobre la base de la contigüidad física, y estas imágenes almacenadas sirven como un mapa cognitivo que actúa de guía para la reproducción. Por otra parte, la codificación verbal consiste en transformar secuencias de acción a sistemas verbales abreviados. Un factor importante que facilita el fortalecimiento de las respuestas adquiridas es el ensayo, entendiéndolo como un proceso activo y no como una mera repetición. Esta repetición de las secuencias de la respuesta modelada aumenta el nivel de retención tanto si se la realiza de manera manifiesta o abierta (el que permite el refuerzo exterior) o de forma encubierta.

- Fase de ejecución

3. Reproducción motora: se caracteriza por traducir los esquemas simbólicos retenidos en la memoria en conductas abiertas es decir en desempeñar la acción. La reproducción que se da en el aprendizaje por observación no se manifiesta de la misma manera sobre todas las conductas, ya que presenta ciertas limitaciones. Una de ellas se demuestra en la reproducción de conductas complejas al no solo requerir de la observación para su producción sino de un complemento que puede incluir práctica asistida y/o retroalimentación correctiva.

Otro elemento viene representado por las limitaciones o diferencias que presente el observador en relación al modelo; un ejemplo claro constituyen las destrezas motoras altamente coordinadas de algunos deportes. Por otra parte, las

limitaciones también pueden presentarse desde el modelo. Un modelado que emita señales poco visibles y difícilmente comunicables no permitirá un correcto desarrollo del aprendizaje por observación, por ejemplo esto se evidencia en el aprendizaje del canto de ópera que resultaría muy difícil reproducirlo solo con la observación.

El siguiente elemento considerado de gran influencia para determinar si un individuo es propenso para imitar una conducta son las características del observador. Entre ellas están la inseguridad en sí mismo, la baja autoestima o la dependencia, igualmente interviene el grado en que se le ha recompensado o castigado, por ejemplo las personas que han recibido insuficiente recompensas, las que carecen de amor propio o son incompetentes tendrán menos probabilidad de aprender que las que han recibido recompensas previamente a la imitación. Otras de las características influenciadas en la modificación de la conducta social son los estados emocionales pasajeros de intensidad moderada, que pueden ser provocados por situaciones externas de stress o el uso de drogas, entre otros<sup>102</sup>.

4. Motivación: Según Bandura (1969) las personas pueden llegar a aprender una acción, pero no ejecutarla inmediatamente, porque no tienen la motivación suficiente para reproducirla. La motivación se refleja en la utilidad que el observador proporciona a la acción en una situación específica, si no logra encontrarla la mantendrá en la memoria hasta que otro escenario sea propicio. El observar una consecuencia positiva o negativa así como las creencias y valores propios del observador también influirán en la decisión de ejecutar o no una acción. Los procesos anticipatorios enfatizan en la imaginación o predicción acerca de lo que pueda ocurrir en el presente o el futuro.

---

<sup>102</sup> Albert Bandura y Richard Walters, *Op. cit.*, p. 91-94.

Tanto los factores motivacionales así como la anticipación del refuerzo positivo o negativo influyen determinadamente ya sea en el aumento o reducción de la probabilidad de la ejecución de la respuesta. En consecuencia, el individuo logrará actuar de acuerdo con lo que él considere que será reforzado en el futuro y así tomar la decisión de ejecutar o no la conducta modelada.

### 3.2.3.3 Factores que influyen en el aprendizaje y el desempeño

Según Bandura (1986) citado por Schunk, para que el aprendizaje por observación logre efectuarse, como ya habíamos mencionado anteriormente, no solo basta con observar la conducta de un modelo. Tanto para alcanzar el aprendizaje así como para lograr la ejecución, es necesaria la presencia de varios factores que intervienen en los procesos que permiten modelar una conducta, entre ellos se encuentran<sup>103</sup>: estadio de desarrollo, prestigio y competencia, autocontrol, consecuencias vicarias, establecimiento de metas, expectativas de los resultados y autoeficacia.

- ✓ Estadio de desarrollo: Bandura (1986) afirma que a medida que un individuo se desarrolla y va adquiriendo nuevas habilidades va mejorando también sus posibilidades de lograr un aprendizaje satisfactorio. Varios son los factores que imposibilitan, a un niño en ciertas ocasiones y a los adolescentes en otras, el lograr aprender por observación. Uno de los inconvenientes que se encuentra con los más pequeños es la dificultad para concentrarse y para lograr enfocar la información importante. Otro factor es la incapacidad para procesar la información, al no tener desarrollado un pensamiento abstracto no logrará codificar y organizar los estímulos de manera simbólica. Adicionalmente, la fase de la reproducción motora será obstaculizada por la falta de habilidades físicas y la incapacidad de comparar lo ejecutado de lo modelado. Por último, la motivación también se ve limitada, ya que su estimulación se logra en su mayoría en base a consecuencias inmediatas y externas.

---

<sup>103</sup> Dale Shunk, *Op. cit.*, p. 120.

- ✓ Prestigio y competencia del modelo: los modelos que transmitan que son expertos o que realizan una actividad con eficacia y les lleva al éxito captarán más la atención y aumentarán más la motivación del observador que una persona con resultados que demuestren incompetencia e incluso fracaso. Por otra parte, Según Bandura y Rosenthal (1978) el prestigio del modelo también actúa positivamente en el momento del aprendizaje y del desempeño ya que una persona de fama, influyente o con una posición elevada será imitada para conseguir las mismas recompensas. En el caso de los niños los modelos que pueden seguir son los padres, los maestros e incluso los compañeros y, en el caso de los adolescentes, los modelos más probables a seguir son otros adolescentes o adultos con ciertas características que les atraigan como la edad, género o intereses en común.

Otro de los planteamientos de esta teoría se centra en afirmar las limitaciones del refuerzo externo en la emisión de la conducta, ya que considera más efectiva y necesaria la influencia del refuerzo vicario y/o del autorrefuerzo. Según Bandura<sup>104</sup> este último es lo que está, generalmente, bajo control de la conducta humana en especial de los adultos y de los adolescentes y lo cual explica que la mejor recompensa es la que el sujeto se da a sí mismo cuando está satisfecho de sus metas alcanzadas. Sin duda, para llegar a este objetivo es necesaria la presencia de otros factores como la capacidad *de autocontrol y de autoeficacia*.

- ✓ El autocontrol es la capacidad para dirigir las propias conductas y emociones, es decir la persona será capaz de discriminar, seleccionar, organizar y transformar los estímulos que le afecten, por medio de procesos cognitivos, esto pone de manifiesto al sujeto como actor de su propio camino.

El proceso de autocontrol se logra a través de los siguientes mecanismos: la persona debe tener la capacidad de autoobservar su conducta, para luego poder autoevaluarse y según su rendimiento auto premiarse o auto castigarse. En conjunto con estos elementos el ambiente también interviene en el proceso para regular la conducta, ya que puede reforzarla, frenarla o hasta detenerla.

---

<sup>104</sup> William, Sahakian. Aprendizaje: Sistemas, modelos y teorías. Madrid, Anaya, 1980 Pág. 447

El proceso de adquisición del autocontrol planteado por Bandura (1969) establece que la conducta discriminativa de autocontrol, es decir la capacidad que un niño o adolescente tiene de aprender, en qué circunstancias puede realizar determinada acción y en cuál no puede realizarla, se realiza mediante modelado y refuerzo directo que toma la forma de intervenciones disciplinarias. Este proceso se realiza a través de tres maneras<sup>105</sup>:

- Resistencia a la transgresión: se refiere a la capacidad para imponerse normas y mantener una actitud firme ante una posible transgresión, en consecuencia dependerá del aprendizaje de la inhibición y desinhibición de respuestas.
  - Regulación de la auto administración de recursos gratificantes: es la capacidad de saber cuando se ha llegado a la meta u objetivo propuesto para en consecuencia, administrarse la recompensa planificada o seguir esforzándose hasta llegar a ella.
  - Posposición de los refuerzos inmediatos a favor de una posible gratificación que sea más valorada.
- ✓ Consecuencias vicarias: influyen tanto en el aprendizaje como en el desempeño de una conducta al proporcionarle información y motivación para realizarla. Según Schunk (1987) la función informativa a través de la recompensa y el castigo permite al observador conocer la probabilidad de efectividad de una conducta. En consecuencia el observador le prestará mayor o menor atención, repasará o no las secuencias de la acción modelada y la codificará para poder retenerla o desecharla y así poder llegar al éxito o evitar el fracaso. No obstante, cuando la recompensa y el castigo no proporcionan la suficiente información, existen otros factores que la complementarán como la similitud en la edad, el género o la posición. En cuanto al género, varias investigaciones<sup>106</sup> demuestran que éste influye más en el desempeño que en el aprendizaje, ya que los niños por ejemplo adquieren las conductas de ambos sexos, sin embargo ejecutan la que crean tendrá mayor valor funcional es decir la que le lleve al éxito. Con respecto a la edad Schunk (1987) evidencia que

---

<sup>105</sup> Albert Bandura y Richard Walters, *Op. cit.*, p. 160-178

<sup>106</sup> Dale Shunk, *Op. cit.*, p. 122-124

cuando el valor funcional de una conducta no es suficiente el niño por ejemplo preferirá emular las conductas de sus pares en vez de la del adulto. La función motivacional, como su nombre lo indica, por medio de la recompensa o el castigo motiva al observador a ejecutar o evitar la conducta. La similitud también interviene, ya que al observar que otros parecidos pueden realizar la conducta ellos también lo intentarán<sup>107</sup>.

- ✓ Establecimiento de metas y Autorrefuerzo: cuando la presentación de estímulos externos es insuficiente para la ejecución de una conducta o cuando en periodos largos no es posible la presencia de éstos, el establecimiento de metas y los estímulos de origen interno tienen mayor influencia que los externos. El fijarse un nivel de ejecución puede venir de la propia persona, de otros como los padres o maestros y por normas modeladas por otros.

Para que las metas logren mejorar la motivación, la autoeficacia y en sí el aprendizaje, tienen que tener las siguientes propiedades. Según estudios de Locke et al., (1981) las meta deben ser específicas, es decir incluir normas que describan el objetivo. La proximidad también influye, es decir las metas a corto plazo pueden ser más motivadoras y eficaces que las de largo plazo. El planteamiento de metas así como la evaluación del propio progreso es un factor que mejora el aprendizaje y el desempeño, ya que esta capacidad de supervisar su reproducción y ajustarla hasta llegar a sus objetivos o igualar a la conducta modelada refleja la capacidad de autocontrol que ha alcanzado una persona. De esta manera, los individuos se marcan ciertos patrones de conductas, para posteriormente en función de su desempeño auto premiarse o castigarse.

- ✓ Expectativas de los resultados: hace referencia a la opinión o creencia que tenga un individuo de las posibles consecuencias de las acciones. Estas expectativas se forman tanto de las propias experiencias de la persona, así como de la observación de diferentes modelos.

---

<sup>107</sup> Dale Shunk, *Op. cit.*, p. 122-124.

- ✓ Autoeficacia: Bandura (1977, 1986) nos habla de la creencia o percepción que tiene cada persona acerca de sus capacidades y habilidades específicas para ejecutar una acción. Esta opinión se va formando a través de la combinación de varios factores personales y del ambiente. Entre los diferentes factores tenemos: el rendimiento de la persona, es decir si sus esfuerzos los han llevado al éxito o el fracaso; también influye las consecuencias vicarias que se refieren a que si una persona observa que otro similar a él logró ciertas metas, él lo logrará también; por otro lado la retroalimentación positiva aumenta la autoeficacia. Por último, los síntomas fisiológicos también influyen, ya que si alguien se ve sudoroso o con temblores disminuirá su percepción de eficacia, así como si una persona se ve tranquila la elevará.

Al estar la eficacia influida por las consecuencias vicarias, se ha demostrado que los modelos coetáneos son más eficaces que los adultos, y por otro lado que al tener más modelos la persona tendrá más probabilidades de escoger y elevar su eficacia. Entre algunas investigaciones<sup>108</sup> realizadas por Bandura y sus colaboradores (1986) se logró demostrar que la autoeficacia es un importante predictor tanto de conductas motoras, de salud, terapéuticas, sociales y educativas; ya que al tener una alta percepción personal se ven libres de temores que les impida llegar a sus metas.

#### ***3.2.3.4 Aprendizaje por observación y agresividad***

Bandura (1987) propone que gran parte de la conducta incluyendo la conducta desadaptada es aprendida, y en consecuencia controlada, por influencias ambientales y mediadas o reguladas por variables cognitivas. Aunque en su teoría plantea a la agresión como una conducta social adquirida a través de la exposición de modelos, también considera a la experiencia directa como proceso de aprendizaje, mediante recompensas y castigos<sup>109</sup>. También incluye como influyentes, pero no causantes, a los factores biológicos y genéticos. Estos últimos, intervienen, ya que la “estructura biológica impone límites a los

---

<sup>108</sup> Dale Shunk, *Op. cit.*, p. 136-140

<sup>109</sup> Land Swenson, *Op. cit.*, p. 313

tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje”<sup>110</sup>.

El aprendizaje de conductas agresivas al igual que otro tipo de conductas se desarrolla de manera que el observado adquiere nuevos esquemas de comportamiento de uno o varios modelos, y estos sirven de guía para que en una situación específica los ejecute. El poder modificador de conducta que le proporciona Bandura (1986) al proceso de aprendizaje por observación, además de venir de modelos agresivos reales, proviene de modelos simbólicos. Entre los modelos reales la familia es la que mayor impacto tiene como modelo de aprendizaje y posteriormente el grupo de iguales en la etapa de la adolescencia. Desde los modelos simbólicos, serán los videojuegos y los medios de comunicación como los noticieros, películas o programas los que actúen sobre la conducta de niños, adolescentes e incluso adultos, llevando mensajes de que la violencia es una manera admisible de enfrentar un problema, de mostrarla más habitual o común de lo que es en la realidad y, como consecuencia de estas, se disminuirá la reacción emocional a este tipo de conductas y a los efectos que estas producen.

Según lo expuesto, el comportamiento del agresor lo podemos definir como una conducta aprendida, que a través del tiempo ha sido reforzada y recompensada. Según Esther Díaz (2000) “Los humanos no somos violentos o pacíficos por naturaleza sino por las prácticas y los discursos desde los que nos formamos y conformamos como sujetos históricos”<sup>111</sup>.

Sin embargo, debemos recordar que este proceso no es automático, ya que, para ejecutar una conducta agresiva no basta con aprender las conductas (procesos de atención y retención) sino que la persona debe encontrar una motivación o valor para reproducirlas, información que le demuestre que la acción puede traerle consecuencias positivas y poseer las características físicas y cognitivas necesarias que le permitan ejecutarlas.

En consecuencia, hasta que un individuo no llegue a alcanzar niveles físicos y cognitivos suficientes no logrará desarrollar procesos de reflexión, simbólicos o autorregulatorios. A medida que el niño crece está más preparado para conseguir

---

<sup>110</sup> Teoría del Aprendizaje social. Internet [www.conflictoescolar.es/?p=58](http://www.conflictoescolar.es/?p=58) Acceso: 24 Abril 2008

<sup>111</sup> Ana Maria Leva y Marcela Fraire. *Violencia en la Escuela*. Argentina, Landeira, 2000. Pág. 14

modelar una conducta, es así que con el desarrollo propio de la etapa de la adolescencia, un adolescente adquiere las capacidades para desempeñar de mejor manera los procesos necesarios de este tipo de aprendizaje. Sin embargo, el proceso de cambios característicos de esta etapa en particular, que favorece la formación de la identidad, suele llevar a etapas de adaptación a nivel físico, emocional, cognitivo y social donde sus respuestas conductuales y emocionales pueden llegar a ser inadaptativas. Estas respuestas se pueden encontrar manifestadas en: expectativas negativas, ilógicas, o distorsionadas, autoeficacia baja, falta de capacidad de reflexión o de autocontrol de su comportamiento. Todas estas, y en especial la capacidad de autocontrol, son en parte responsables de que el agresor no logre regular sus conductas y emociones como la impulsividad, la empatía o la tolerancia que son rasgos característicos del agente agresor.

Las evidencias experimentales afirman lo planteado por Bandura, al demostrar que la exposición a modelos o ambientes agresivos durante la infancia y la adolescencia aumenta la probabilidad de riesgo de ejercerla y de problemas en las relaciones posteriores. No obstante, la reproducción de actos agresivos no es inevitable, estudios de (Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989) demostraron que el 67 % de un grupo de adultos que habían sido maltratados en su infancia no reprodujeron estas acciones. La razón de este cambio vino de la perspectiva de que si la conducta agresiva ha sido aprendida, debe ser “desaprendida” por medio de diversas técnicas, con el fin de enseñar habilidades que desarrollen comportamientos no agresivos<sup>112</sup>.

La teoría del aprendizaje cognitivo social enfoca a la observación como medio de aprendizaje de conductas y de procesos de autorregulación, los cuales actúan como guías para el comportamiento de niños, adolescentes y posteriormente adultos. En este sentido, involucra y responsabiliza a diversos actores como la familia, los iguales, los medios y la sociedad en general como posibles contribuyentes para la formación y el mantenimiento de las conductas negativas que éstos puedan reproducir. Una de estas conductas negativas se ve reflejada en las relaciones agresivas que mantienen ciertos adolescentes con sus iguales, lo que puede generar en una situación de maltrato escolar.

---

<sup>112</sup> Maria José Díaz-Aguado. Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Internet. [www.educarenigualdad.org/upload/Doc\\_175\\_revista\\_juventud.pdf](http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_175_revista_juventud.pdf)

## **CONCLUSIONES**

Aunque la adolescencia es una etapa de cambios, no necesariamente es un período de caos y rebeldía si se desarrolla en un ambiente que favorezca esta adaptación. No obstante, al ser un período en el cual se forma la identidad tanto individual como social, es importante considerar la interacción de factores familiares, individuales, escolares y sociales como posibles favorecedores de la reproducción de conductas desadaptadas como la violencia.

Los escenarios a los que está expuesto un individuo y en especial los niños y los adolescentes, son medios propicios de aprendizaje. En este sentido, cuando el contexto familiar, escolar o social da muestras de conductas negativas o antisociales, se está implantando estos comportamientos en la manera de expresar y de interactuar de los individuos. En consecuencia, no será difícil encontrar adolescentes que quieran resolver sus problemas por medio de comportamientos hostiles, agresivos y poco tolerantes. Por otro parte, el convivir en una sociedad con escasa o nula consciencia social con toda seguridad formará personas con poca o ninguna compasión ante de los demás.

Según la teoría del aprendizaje cognitivo social, el hombre no solo tiene la capacidad de aprender por observación del medio social, sino que por medio de su capacidad cognitiva de representación simbólica de los hechos que suceden a su alrededor y sus

capacidad de autorregulación, puede guiar su conducta. No obstante, aunque se les identifique como factores mediadores tanto a la cognición como a la autorregulación, no hay que olvidar que el origen de estos procesos proviene en cierta medida de la incorporación de las normas familiares y sociales en general a la que esté expuesto el individuo, en especial en su infancia. En consecuencia, los modelos a través del aprendizaje vicario determinarán en gran medida la adquisición y la modificación tanto de conductas adaptadas como desadaptadas.

El fenómeno del maltrato escolar entre iguales, a pesar de haber existido desde siempre, no ha sido objeto de estudios sistemáticos como otros tipos de agresiones, entre alguno de ellos podemos mencionar: el maltrato intrafamiliar y el acoso infantil. Es a partir de la década de los 70's cuando es tomado en cuenta, debido a sistemáticas manifestaciones extremas de maltrato como son el homicidio y el suicidio de alumnos de enseñanza secundaria. El origen de esta desatención proviene de actores como son las instituciones educativas, la familia y de la sociedad en general. Las razones son, principalmente el formar parte del proceso de habituación de conductas violentas, lo cual permite incorporar todos los tipos de agresiones, en especial las verbales, al sistema de interacción de los niños y adolescentes; la reacia actitud y percepción que lleva a los adultos a negar y a no reconocer las agresiones y en consecuencia a no poder afrontarlas; y finalmente el desconocimiento del fenómeno del maltrato escolar como tal y de sus nefastas efectos en la vida académica social, emocional y afectiva.

En consecuencia, el estudio presentado no solo permite conocer e identificar conductas y factores que pueden desencadenar en un caso de maltrato, sino que representa el primer paso para poder planificar programas de prevención e intervención que den respuesta y apoyo a la realidad que pueden estar viviendo muchos alumnos en el medio escolar.

## **RECOMENDACIONES**

El ámbito familiar, al ser considerado como uno de los contextos más influyentes sobre la formación y el mantenimiento de conductas negativas, debe tener presente el grado de responsabilidad que tiene sobre el comportamiento de sus hijos. En este sentido, la familia puede recurrir a emplear modelos de crianza más participativos y flexibles, donde aunque los adolescentes actúen libremente siempre se comporten dentro de los límites planteados por los padres. Por otro lado, es importante que los padres ayuden a sus hijos a desarrollar adecuadas habilidades sociales y de resolución de problemas no solo enseñando directamente sino también a través del ejemplo que ellos le puedan ofrecer. Igualmente es positivo establecer mejores relaciones afectivas que permitan mejorar la comunicación, la confianza y el respeto, con el fin de optimizar la interacción familiar y ofrecer modelos positivos a seguir.

La institución escolar es otro de los escenarios con gran participación en el mantenimiento de conductas agresivas. En este ámbito, es bastante con lo que el centro escolar puede contribuir. Este apoyo se puede evidenciar con la creación de programas y reglamentos que protejan a los alumnos así como provean de un ambiente libre de maltrato. Con respeto a los maestros, es necesario que tengan una adecuada capacitación sobre la dinámica del maltrato entre iguales, el conocimiento de los programas preventivos, así como de estar al tanto de cómo actuar o a quien acudir para ayudar a la víctima, al agresor o a los



*secundaria*. España, Grao, 2004

Cerezo, R. *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, Pirámide, 2007

Coleman, J.C y Henry L.B. *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Morata, 2003

Colleli, Jordi y Carme Escudé. *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. Internet. [www.institucional.us.es/apcs/doc.APCS\\_2\\_esp9-14.pdf](http://www.institucional.us.es/apcs/doc.APCS_2_esp9-14.pdf) Acceso: 20 Noviembre 2007

Dale, Schunk. *Teorías del aprendizaje*. México, Prentice-Hall, 1997

Fernández Isabel. *Escuela sin violencia*. Madrid, Alfaomega, 2003

Henao, Juanita. *La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención*. Internet.

[www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76910209&iCveNum=5603](http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76910209&iCveNum=5603)

Acceso: 30 Noviembre 2007

Herrera García Laura. *Bullying, una acción violenta que consume la inocencia de los hombres del mañana*. Internet. [www.iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm#BULLYING,%20UNA%20ACCIÓN%20VIOLENTA](http://www.iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm#BULLYING,%20UNA%20ACCIÓN%20VIOLENTA) Acceso: 25 Mayo 2008

Imberti, Julieta. *Violencia y escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

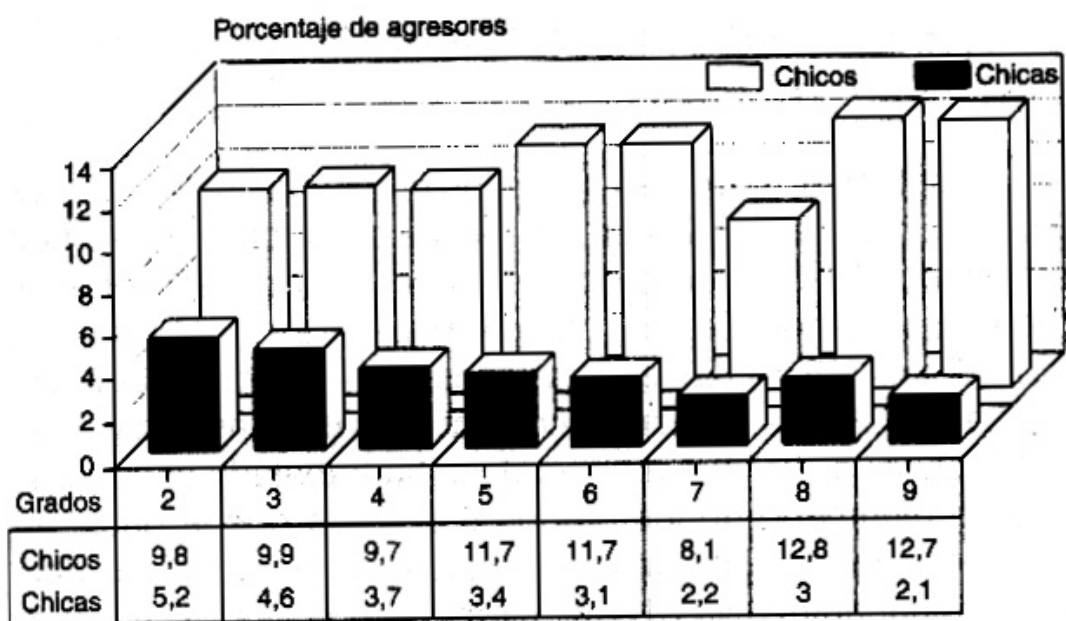
Leva, Ana Maria y Marcela Fraire. *Violencia en la Escuela*. Argentina, Landeira, 2000.

Mark S Chapell, Stefanie L Hasselman, Theresa Kitchin, Safiya N Lomon, et al. "BULLYING IN ELEMENTARY SCHOOL, HIGH SCHOOL, AND COLLEGE." *Adolescence* 41.164 (2006): 633-48. ProQuest Psychology Journals. ProQuest. \*\*\*INSERT Library name or system, City, State\*\*\*. 7 Jun. 2008 <<http://www.proquest.com/>>

- Menéndez, Isabel. *Adolescencia y violencia: ¿Crisis o patología?* Internet.  
[www.acosomoral.org/pdf/adolescencia\\_y\\_violencia.PDF](http://www.acosomoral.org/pdf/adolescencia_y_violencia.PDF) Acceso: 25 Febrero 2008
- Monjas Casares, M.<sup>a</sup> Inés. *Estrategias de prevención del acoso escolar*. Internet.  
[www.http://iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm#M.<sup>a</sup> Inés Monjas Casares](http://iespijac.educa.aragon.es/convivencia/acoso.htm#M.a)  
 Acceso : 20 de Mayo 2008
- Olweus, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata, 1998.
- Papalia, Diane. *Desarrollo humano*. México, McGraw-Hill Interamericana, 1997.
- Roberts, Walter. *Bullying from both sides*. California, Corwin Press, 2006.
- Sherri L Horner, Srilata Bhattacharyya, Evelyn A O'Connor. *Modeling: It's More Than Just Imitation*. *Childhood Education* [serial online]. 2008;84:219-222. Internet.  
[www.proquest.com](http://www.proquest.com) Documento ID: 1473995541 Acceso Junio 7 2008.
- Subijana, José Ignacio. *El acoso escolar. Un apunte victimiológico*. Internet.  
[www.criminet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf](http://www.criminet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf) Acceso: 12 Noviembre 2007
- Sullivan Keith et al. *Bullying en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Ceac, 2005
- Swenson, Leland. *Teorías del aprendizaje*. Perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneo. Buenos Aires-Barcelona, Paidós 1984
- Trianes, Maria Victoria y José Antonio Gallardo. *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid, Ediciones Pirámide, 2004
- Bullying : Acoso en el aula . Investigaciones sobre el fenómeno bullying. Internet  
[www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/23/investigaciones-sobre-el-fenomeno-bullying/](http://www.conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/23/investigaciones-sobre-el-fenomeno-bullying/) Acceso:  
 Septiembre 2007

## ANEXOS

### Anexo 1

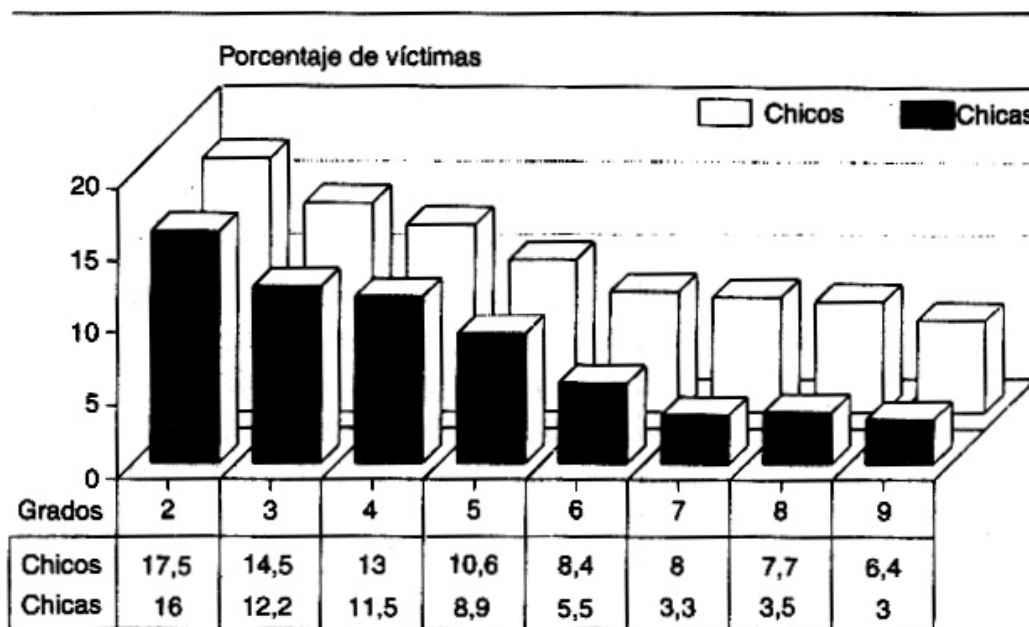


Porcentaje de alumnos de los diferentes grados que dijeron haber acosado a otros alumnos. Las cifras se refieren a un total de 42.324

de chicos y 40.887 chicas.

Fuente: Olweus D., Conductas de acoso y amenaza entre escolares

## Anexo 2



Porcentaje de alumnos de los diferentes grados que dijeron haber recibido agresiones. Las cifras se refieren a un total de 42.390 de chicos y 40.940 chicas.

Fuente: Olweus D., Conductas de acoso y amenaza entre escolares