

Acoso escolar y habilidades sociales:

aproximación a la problemática

Autores

Dolly Enith Vargas Martínez

William Alejandro Jiménez Jiménez

Juan Manuel Durán

COLECCIÓN **INVESTIGACIÓN**



LOS LIBERTADORES
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

Catalogación en la Publicación Fundación Universitaria Los Libertadores

Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática / Dolly Enith Vargas Martínez, William Alejandro Jiménez Jiménez, Juan Manuel Durán - Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores, 2018.

106 páginas, ilustraciones, gráficas; 26 cm (Colección Investigación)

ISBN 978-958-5478-19-0 (impreso)

|ISBN 978-958-5478-20-6 (digital)

1. *Educación* – Aspectos sociales - Investigaciones 2. Estudiantes – Aspectos sociales - Investigaciones 3. Acoso Escolar – Aspectos sociales – Investigaciones 4. Violencia escolar – Aspectos sociales – Investigaciones 5. Trabajo social con niños – Investigaciones – Bogotá (Colombia) – Siglo XXI I. Jiménez Jiménez, William Alejandro, autor II. Durán, Juan Manuel, autor III. Fundación Universitaria Los Libertadores.

371.58 V297a –dc23

CRAIFULL

Primera edición: Bogotá, diciembre de 2018

© *Dolly Enith Vargas Martínez*
William Alejandro Jiménez Jiménez
Juan Manuel Durán
Autores

© Fundación Universitaria Los Libertadores
Bogotá, D.C., Colombia.

Cra. 16 No. 63A-68 / Tel.: 254 47 50
www.ulibertadores.edu.co

Laura Rodríguez Mejía
Corrección de estilo

Juán Manuel Linares Venegas
Presidente del Claustro

Lápiz Blanco SAS
Diagramación

María Angélica Cortés Montejo
Vicerrectora General

Diego A. Martínez Cárdenas
Coordinador Editorial

Luis Ignacio Aguilar Zambrano
Vicerrector de Investigación

Los autores declaran que esta investigación fue financiada por la Fundación Universitaria Los Libertadores en el marco de la Convocatoria de Investigaciones internas de la institución.

Los conceptos emitidos en esta publicación son responsabilidad expresa de sus autores y no comprometen de ninguna forma a la Institución. Se autoriza la reproducción del texto citando autor y fuente, únicamente con fines académicos. En caso distinto, se requiere solicitar autorización por escrito al editor.

Contenido

Introducción		9
Capítulo 1	Acoso escolar	11
	Diferenciación conceptual	12
	Definición de acoso escolar	15
	Consecuencias del acoso escolar	19
	Panorama en Colombia	21
	Acerca de la legislación colombiana	24
	Referencias	25
Capítulo 2	Habilidades sociales: un análisis a la luz de la evidencia	31
	Concepto de habilidades sociales	32
	Aspectos destacables de las habilidades sociales	36
	Contextos aplicativos del estudio de las habilidades sociales	37
	Referencias	48
Capítulo 3	Relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en niños y niñas de diez a quince años de dos colegios de Bogotá	53
	Resultados de investigación	56
	Diseño	56
	Muestra	56
	Instrumentos	57
	Procedimiento y técnicas de análisis de datos	57
	Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar CMIE-IV	58
	Cuestionario de Habilidades Sociales-III CHASO-III	66
	Correlación entre el acoso escolar y las habilidades sociales	80
	Discusión	82
	Conclusiones	86
	Referencias	88
	Anexos	91
	Anexo A	91
	Fundación Universitaria Los Libertadores	
	Facultad de Psicología	
	Consentimiento informado padres o acudientes	

Anexo B	92	
Fundación Universitaria Los Libertadores		
Facultad de Psicología		
Asentimiento informado		
Capítulo 4	Pertinencia de un programa de prevención e intervención del acoso escolar basado en habilidades sociales	93
	Habilidades sociales	97
	Descripción del programa de prevención e intervención	100
	Conclusiones	102
	Referencias	103

Índice de tablas y gráficos

Capítulo 1	Acoso escolar	11
	Tabla 1. Señales para la caracterización de posibles víctimas	21
Capítulo 2	Habilidades sociales: un análisis a la luz de la evidencia	31
	Tabla 2. Definiciones de habilidades sociales	33
	Tabla 3. Investigaciones sobre las HHSS durante el periodo 2015-2017	38
Capítulo 3	Relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en niños y niñas de diez a quince años de dos colegios de Bogotá	53
	Tabla 4. Distribución por puntajes de la muestra en general en la prueba CMIE-IV	58
	Figura 1. Distribución normal de los puntajes totales del CMIE-IV	59
	Tabla 5. Distribución por percentiles de los puntajes totales de la prueba CMIE-IV	59
	Figura 2. Distribución normal de los puntajes del Factor 1. Acosador del CMIE-IV	60
	Figura 3. Distribución normal de los puntajes del Factor 2. Acosado del CMIE-IV	61
	Figura 4. Distribución normal de los puntajes del Factor 3. Acoso extremo y ciberacoso del CMIE-IV	62
	Figura 5. Distribución normal de los puntajes del Factor 4. Observador activo del CMIE-IV	63
	Figura 6. Distribución normal de los puntajes del Factor 5. Observador pasivo del CMIE-IV	64
	Tabla 6. Percentiles de los factores de la prueba CMIE-IV	64
	Tabla 7. Media, desviación típica y diferencias entre niños y niñas en los factores del CMIE-IV	65
	Tabla 8. Media, desviación típica y diferencias entre un colegio privado (1) y un colegio público (2) en los factores del CMIE-IV	65

Tabla 9. <i>Distribución por puntajes de la muestra en general en la prueba CHASO-III</i>	66
Figura 7. Distribución normal de los puntajes totales de CHASO	67
Tabla 10. Distribución por percentiles de los puntajes totales de la prueba CHASO-III	68
Figura 8. Distribución normal de los puntajes del Factor 1. Disculparse o admitir ignorancia de CHASO	68
Figura 9. Distribución normal de los puntajes del Factor 2. Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí de CHASO	69
Figura 10. Distribución normal de los puntajes del Factor 3. Mantener la calma ante las críticas de CHASO	70
Figura 11. Distribución normal de los puntajes del Factor 4. Interactuar con personas que agradan o atractivas de CHASO	71
Figura 12. Distribución normal de los puntajes del Factor 5. Expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo de CHASO	72
Figura 13. Distribución normal de los puntajes del Factor 6. Rechazar peticiones de CHASO	73
Figura 14. Distribución normal de los puntajes del Factor 7. Expresión de sentimientos positivos de CHASO	74
Figura 15. Distribución normal de los puntajes del Factor 8. Hablar en público e interactuar con superiores de CHASO	75
Figura 16. Distribución normal de los puntajes del Factor 9. Interactuar con desconocidos de CHASO	76
Figura 17. Distribución normal de los puntajes del Factor 10. Hacer frente a la crítica de CHASO	77
Tabla 11. Percentiles de los factores de la prueba CHASO-III	78
Tabla 12. Media, desviación típica y diferencias entre niños y niñas en los factores del CHASO-III	79
Tabla 13. Media, desviación típica y diferencias entre un colegio privado (1) y un colegio público (2) en los factores del CHASO-III	79
Tabla 14. Correlaciones entre la prueba CMIE-IV y CHASO-III	80

Introducción

El acoso escolar es una problemática que connota una forma de violencia que se encuentra con frecuencia en la escuela. Se presenta entre estudiantes como un fenómeno oculto y, si bien ha tendido a naturalizarse, genera dificultades en la convivencia entre ellos y los docentes. El abordaje de este fenómeno como objeto de estudio en el campo de la psicología y la educación es relativamente novedoso, aunque cabe reconocer que su origen es antiguo en cuanto parte de las distintas formas de comprensión e intervención que realizan la pedagogía y otras disciplinas frente a las dinámicas escolares y la cotidianidad del ámbito escolar. En esta introducción se realiza una distinción conceptual entre el término *acoso escolar* y otros que se usan como sinónimos.

El acoso escolar es un fenómeno que se presenta, por lo general, en las relaciones entre estudiantes, quienes asumen diversos roles y quizás encuentran esta manifestación como una forma de interactuar con los otros. Numerosos estudios se han realizado con el propósito de evaluar esta problemática, así como se han propuesto diversas intervenciones; sin embargo, se observa que el fenómeno persiste.

A fin de contextualizar al lector, esta obra se divide en cuatro capítulos. En el primero (“Acoso escolar”) se aborda esta problemática a partir de referentes teóricos. Esto con el objetivo de operacionalizar este constructo y diferenciarlo de otros, como, por ejemplo, los de violencia, *bullying*, maltrato e intimidación, entre otros, y así aterrizar la reflexión a lo que significa el acoso escolar. En este capítulo es importante tener en cuenta que se realiza una aproximación a las características del agresor, de los observadores y de la víctima. Luego, se lleva a cabo un abordaje del acoso escolar desde el panorama colombiano, y se resalta parte de la normatividad por la cual se encuentra legislado y regulado.

En el segundo capítulo (“Habilidades sociales: un análisis a la luz de la evidencia”) los autores inician el desarrollo del texto con una aproximación a lo que significa el término *habilidades sociales*. Esto, dado que este ha sido uno de los temas de mayor interés para descifrar la conducta humana en escenarios sociales en los que se han construido diferentes categorías con igual intención. Tal es el caso de las habilidades sociales, las habilidades de interacción social, las habilidades interpersonales, las destrezas sociales y la conducta interactiva, entre otras. Luego, mencionan algunos elementos de importancia para comprender la complejidad del estudio de las habilidades sociales. Por último, en este capítulo aparece una tabla en la que exponen algunos de los estudios publicados en español que se han realizado en el periodo 2015-2017.

En el tercer capítulo (Relación entre acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de diez a quince años de dos colegios de Bogotá) se presenta un abordaje de los dos temas desarrollados previamente (esto es, acoso escolar y habilidades sociales). Se presenta un abordaje teórico muy significativo en torno a las implicaciones de los actos de acoso en ambientes escolares y su coherencia con las habilidades sociales, en el cual, por ejemplo, se menciona que, de acuerdo con lo que expresan Rodríguez y Mejía (2012), las víctimas de acoso escolar a largo plazo generan dificultades para iniciar nuevas relaciones, experimentan sensaciones de aislamiento y pérdida de confianza, de modo que se sienten merecedores de lo que les está ocurriendo. Estos tipos de niños se caracterizan como los más débiles, sensibles y con pocas habilidades sociales. Con el fin de comprobar la conexión entre estas dos variables se llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue identificar los niveles de acoso escolar y de habilidades sociales de niños y niñas de diez a quince años de dos colegios de Bogotá, para lo cual se utilizó una metodología cuantitativa no experimental. Los resultados cuantitativos se exponen en el desarrollo del este capítulo. En el último capítulo, (Pertinencia de un programa de prevención e intervención del acoso escolar basado en habilidades sociales), se plantea la necesidad de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para disminuir el acoso escolar, partiendo de la identificación y definición de las habilidades sociales que se encontró a lo largo de la investigación están más relacionadas con el acoso escolar, proponiendo los postulados iniciales para su formulación.

CAPÍTULO 1

Acoso escolar

Al revisar la literatura que existe en torno a las manifestaciones de violencia en el interior de la escuela, se encuentra que las primeras investigaciones las proponen los estudios exploratorios realizados por Olweus (1978) en la década de los setenta del siglo xx en instituciones escolares de Noruega. En estas se encuentra la posibilidad de describir el fenómeno desde el reconocimiento de la incidencia que tiene en las relaciones entre estudiantes, así como sus consecuencias negativas para aquellos sobre quienes se ejerce agresión y maltrato. En este orden de ideas, para Olweus (1993; citado en Volk, Dane y Marini, 2014) el *bullying* se entiende de la siguiente manera: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students” (p. 328).

Es decir, un estudiante es acosado o victimizado cuando se encuentra expuesto de manera repetida y por periodos prolongados a acciones negativas por parte de uno o varios estudiantes. En este caso, la propuesta de Olweus permite la primera posibilidad de una intervención con víctimas y agresores, razón por la cual para hablar de *bullying* es necesario que se presenten las siguientes condiciones (Musalem y Castro, 2015): a) repetición de las acciones; b) intencionalidad del agresor; c) indefensión de la víctima en unas relaciones determinadas por el abuso de poder; y, según Collell y Escudé (2006), d) la gravedad de las consecuencias para todos los implicados, la cual no es igual en otras situaciones conflictivas o agresivas.

Así, el ámbito escolar se ha caracterizado por la presencia de conductas violentas, en especial entre los estudiantes. Estas, sin duda, han intervenido en las relaciones interpersonales y han sido objeto de constantes quejas por parte de los padres y los profesores, de manera que se constituyen en uno de

los principales problemas educativos que requiere la atención inmediata de las autoridades competentes (Dueñas y Senra, 2009). Históricamente, desde que se empieza a estudiar este fenómeno se le han atribuido diversos nombres que, de acuerdo con la literatura, son sinónimos. Por ejemplo, entre los más populares se encuentran —dentro de la categoría— violencia y conflicto, y, al parecer, “sinónimos” como *bullying*, *mobbing*, *intimidación*, *hostigamiento*, *matoneo* y *acoso escolar*. Por ende, en este capítulo se realiza una exploración literaria en torno al desarrollo conceptual de estos términos y se destacan así sus principales diferencias, para luego soportar con evidencia empírica el desarrollo conceptual del acoso escolar.

Diferenciación conceptual

A partir de lo mencionado, se encuentra que los términos de *violencia escolar* y *conflicto*, teóricamente, no son lo mismo. Por una parte, la violencia escolar es el abuso del desequilibrio de poderes (físicos y/o psicológicos) entre el agresor y la víctima, y se puede dar por diversos factores tales como ser nuevo en la institución educativa, tener pocos amigos, ser menor que los pares, o pequeño, entre otros. La relación entre los agresores y las víctimas no es una relación entre iguales: quien ejerce la fuerza es quien quiere divertirse a costa del sufrimiento del otro.

De esta manera, se encuentran distintos roles como, por ejemplo, los de las víctimas, los de los intimidadores líderes (quienes son los que inician y lideran la intimidación), los asistentes (los que ayudan al líder al retener o participar), los reforzadores (son los mismos observadores), los defensores (quienes frenan la intimidación), y los externos (quienes se alejan o no están presentes). Así, entonces, se puede decir que la violencia escolar es un fenómeno grupal.

Por otra parte, el conflicto no implica desequilibrio de poder y se da entre compañeros o amigos (Chaux, 2012). El conflicto ocurre cuando se presenta una diferencia de intereses y puede ser positivo o negativo. Es decir, al contrario de la violencia, el conflicto puede ser fuente de enriquecimiento personal (Alonso, Soto y Pereira, 2003). Por consiguiente, el término *violencia escolar*, como afirman Alonso, Soto y Pereira (2003), en “el ámbito escolar se considera sinónimo de maltrato, intimidación y acoso” (p. 18).

Otra de las palabras que se encuentra directamente relacionada con el objeto de estudio del presente capítulo es *bullying*, un término anglosajón. Este vocablo se ha definido de diversas formas y se ha traducido como “intimidación”, “hostigamiento”, “matoneo” y “victimización”. Cada definición da fe del interés que se ha tenido de poner en conocimiento una realidad que afecta la dinámica social y educativa en las instituciones escolares. Así, por ejemplo, Ortega (1994, p. 14) define el *bullying*, maltrato o intimidación como,

una situación en la cual uno o varios escolares toma como objeto de su actuación, injustamente agresiva, a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc., aprovechándose de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse, confiriéndole también como características: la duración en el tiempo y el “hostigamiento”.

De esta manera, Planella (1998) se refiere de forma más específica al término *maltrato* como una situación en la que dos o más individuos se encuentran en una confrontación que perjudica de manera física o psicológica a alguno de los actores. Este concepto no hace referencia al hostigamiento por un tiempo prolongado, que es característico del acoso escolar. Asimismo, Piñuel (2003, citado en Castro, 2007), insiste en el uso del término original *mobbing* para referirse tanto al acoso psicológico como al laboral y el escolar, por cuanto es importante diferenciar las violencias esporádicas (maltratos directos e indirectos) del acoso. Sin embargo, López y Saavedra (2003, citados en Fante, 2012), se refieren al *bullying* en los siguientes términos:

Comprende todas las actitudes agresivas, intencionales y repetitivas que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro(s), causando dolor y sufrimiento y ejecutadas dentro de una relación desigual de poder, haciendo posible la intimidación de la víctima. (p. 11)

Otro vocablo relacionado con la dinámica de la violencia entre pares dentro de la escuela es lo que comúnmente se conoce como *intimidación*, la cual también tiene varias definiciones operacionales. Por ejemplo, en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2016), se define como causar o infundir miedo o inhibir. De igual forma, Galvis (2014) afirma que está relacionada con:

El sentimiento, lo que percibe emocionalmente la víctima. Se define como causar o infundir miedo. Palabras asociadas son: temor, angustia, pánico, susto, amenaza. Esta es la parte invisible del *bullying*, aquello que está oculto a los ojos de los demás, inclusive de los mismos compañeros de clase. Aquí es normal encontrar amenazas vinculadas con el acusarle ante los padres de la víctima o de ocasionar daño a padres o familiares. (p. 40)

A partir de este breve abordaje de algunas de las definiciones sobre intimidación y maltrato, es necesario contextualizar otra de las palabras relacionadas con el objeto de estudio del presente capítulo: es lo que tiene que ver técnicamente con el matoneo. Para la RAE (2016), esta variable se refiere a asesinar a alguien a traición al estar al acecho. Por otra parte, un autor como Galvis (2014) considera que este se refiere más bien a una respuesta fisiológica relacionada con la muerte, de manera que define el matoneo como,

la agresión física, cuando se acude a puños, patadas, empujones, golpes en la cabeza con las palmas de las manos (calvazos). Palabras asociadas son agonía, fallecimiento, masacre, homicidio. Implica un impacto y se relaciona directamente con las graves consecuencias del *bullying*, que ha llevado a casos de suicidio. Situación que compromete a los familiares del acosador, al grupo escolar y que afecta indiscutiblemente, a una dinámica social. (p. 40)

Por último, se ha encontrado que el *hostigamiento* es otra de las palabras con las que comúnmente se relaciona la violencia entre pares dentro de la escuela, y se entiende como un tipo de acoso escolar que agrupa aquellas conductas que implican acoso psicológico, en las cuales se manifiesta desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad de los niños, las niñas y los jóvenes. Se caracteriza por desprecio, odio, ridiculización, burla, menosprecio, crueldad, manifestación gestual de desprecio e imitación burlesca (Piñuel y Oñate, 2007).

En pocas palabras, y con el fin de generar algunas conclusiones de la revisión teórica, los autores de la presente investigación están de acuerdo con Castro (2007), quien considera que, a pesar de que se utiliza el término *bullying* con frecuencia y su traducción significa “maltrato” o “intimidación”, se deja de lado el punto esencial que se ha resaltado en líneas anteriores en referencia a la persistencia de esta conducta a través del tiempo. Por tanto, se considera que es más pertinente utilizar el término “acoso escolar” para la comunidad hispanoparlante. En este sentido, Piñuel y Oñate (2009, p. 7) afirman lo siguiente:

El uso de este término anglosajón, con acepciones claramente sesgadas hacia la violencia física, oculta de manera inadmisiblemente la realidad mucho más amplia y extendida de una variada gama de conductas de violencia y acoso psicológicos que son además los más frecuentes y que muy pocas investigaciones en esta materia señalan.

Recientemente, Volk et al. (2014) proponen una redefinición en la que se entiende el *bullying* como un comportamiento dirigido por una persona con el fin de hacerle daño a otra dentro de un contexto caracterizado por:

- *La metadireccionalidad de la conducta.* Es decir, es dirigida, tiene un objetivo predeterminado. Está relacionada con alcanzar resultados de adaptación en materia de reputación o dominancia social, o la consecución de recursos no sociales que son “útiles” para los agresores como, por ejemplo, alimentos y objetos deseados, y la reproducción, en el sentido de obtener beneficios como garantía de fidelidad de la pareja, tales como el acceso sexual más frecuente (Archer, 2000, Camilleri, 2012, y Campbell y Cruz, 2012, citados en Volk et al., 2014).
- *El desequilibrio de poder.* Esto, por cuanto se identifica una relación de fuerzas entre el agresor y la víctima.

- *El daño o grado de nocividad.* Los producen este tipo de comportamientos y se refieren a la soledad, el funcionamiento diario y la depresión (Kochenderfer y Ladd, 1996, Ybarra et al., 2014, y Zwierzynska et al., 2013, citados en Volk et al., 2014).

En este orden de ideas, se encuentran dos elementos de la reflexión en estos autores que llaman la atención. Por una parte, la posibilidad de aplicar el concepto no solo con relación a la violencia que surge entre pares en un contexto educativo, sino también en otros contextos en los que los actores son adultos; por otra, el hecho de considerar que la repetición de las conductas no es el único factor necesario, sino que la intensidad también es un indicador de las secuelas que este produce. Esto conduce a los autores de la presente investigación a corroborar que para el contexto educativo es más adecuado hablar de “acoso escolar”. De esta manera, se considera pertinente utilizar de aquí en adelante este término.

Definición de acoso escolar

A partir de las definiciones y las aproximaciones conceptuales presentadas, el acoso escolar es el resultado de un fenómeno sistemático e intencionado de acciones físicas, verbales, relacionales o simbólicas por parte de uno o varios estudiantes hacia uno o varios compañeros/as que promueve y resulta en afectaciones físicas, psicológicas y emocionales para un integrante o grupo de estudiantes en el interior de una institución escolar. Para Lowenstein (1977; Besag, 1980; Olweus, 1978 y Ortega, 1992; citados en Ferreira y Muñoz, 2011),

[Es] un proceso social que ocurre en un grupo de iguales por el que un alumno(a) o un grupo de ellos (agresor/a), toma por costumbre meterse con otro/a (víctima), iniciando intencionalmente actitudes y conductas de agresión física y/o acoso verbal, y/o rechazo social y/o maltrato psicológico, minando así su autoestima y su estatus dentro del grupo, ante la presencia de sus compañeros/as, que habitualmente suelen contemplar lo que sucede sin intervenir. (p. 265)

De acuerdo con Gairín, Armengol y Silva (2013), “el fenómeno del acoso escolar ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos: privados o públicos, selectivos o marginales, situados en grandes ciudades o en pueblos pequeños” (p. 24).

El acoso escolar es una forma de agresión, perjudicial e intencionada (Trianez, Muñoz y Jiménez, 2007, citados por Polo, Barco, Castaño, Bullón y Carroza, 2015) que afecta el bienestar social, emocional y psicológico de la persona que lo sufre (Estévez, Murgui y Musitu, 2008). Asimismo, es un comportamiento en

el cual los ataques hacia la víctima se vuelven sistemáticos, quien se encuentra en una situación de persecución psicológica y/o física (Olweus, 1983, citado en Polo et al., 2015). Autores como Uribe, Orcasita y Gómez (2012) refieren cómo, a fin de comprender el fenómeno del acoso escolar, es fundamental conocer dos características que lo identifican. La primera de ellas es la presencia intrínseca de una relación de poder “dominancia-sumisión” que poseen los victimarios sobre otra persona que es la víctima. La segunda es que, en el acoso escolar, las situaciones de agresión se producen de forma frecuente.

Por su parte, Piñuel y Oñate (2005, citados en Uribe et al., 2012) definen el acoso escolar como un prolongado e intencionado maltrato verbal que recibe un niño, niña o adolescente por parte de otro u otros compañeros, quienes presentan comportamientos crueles con el fin de asustarlo, someterlo o amenazarlo, de forma que atentan contra su dignidad. Ahora bien, Marín y Reidl (2013) lo definen como el propósito de causar daño, pero resaltan que en los vínculos de amistad entre los alumnos se manifiestan conductas que, posiblemente, pueden estimarse como agresivas, pero no precisamente se ejecutan con la intención de causar daño; más bien, son modos que se han establecido con consentimiento, implícito o explícito, de no producir malestar, incomodidad o sufrimiento.

Desde la perspectiva social se define al acoso escolar como el escenario de violencia mantenida, mental o física, de un alumno o varios contra otro sujeto del grupo que no posee la suficiente capacidad de defenderse (Sánchez y Cerezo 2010).

Si se analiza la literatura científica sobre acoso escolar se puede constatar la implicación de varios protagonistas en este fenómeno, aunque con diferente nivel de responsabilidad y participación: el agresor, la víctima y los observadores.

Así, es de gran importancia conocer cada rol, por cuanto se empezará a hablar de la víctima, quien recibe las agresiones de otro de manera sistemática, divulga la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar y desarrolla, entre otros estados, ansiedad y depresión (León, 2009, y Perren y Alsaker, 2006, citados en Polo et al., 2015), así como disminución de la autoestima y confianza en sí mismo, problemas para adaptarse socialmente y en situaciones extremas, e incluso puede llegar al suicidio (Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes, García-Fernández, 2011). Olweus (1998, citado en Castro, 2007) indica: “En general son alumnos rechazados que tienen dificultades para hacer amigos. Poseen al igual que su victimario, deficiencias en sus habilidades sociales. Son los menos populares y desarrollan una mayor actitud positiva hacia sus docentes que los agresores” (p. 79).

Es por esta razón que las víctimas pueden estresarse por ser objeto de abuso, no solo por el daño físico y psicológico, sino también por el moral, lo cual disminuye su autoestima. Se aíslan de sus compañeros, presentan

rendimiento escolar bajo, se muestran débiles, inseguros, ansiosos, pueden manifestar depresión y son propensos a cometer suicidios u homicidios y, en ocasiones, se vuelven violentos y maltratadores como única salida (Castro, 2011). A partir de estos hechos, existen varios factores que influyen en que un estudiante se pueda convertir en víctima como, por ejemplo, la baja popularidad, no tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, bajo manejo de sus sentimientos, timidez e inseguridad, poca asertividad y poco manejo de habilidades sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Las víctimas de acoso escolar muestran déficit en habilidades sociales, en autocontrol y en estrategias interpersonales, factores necesarios para la adecuada solución de los conflictos (Cerezo, 2006).

Por otra parte, el acosador suele mostrar comportamientos caracterizados por agresividad, impulsividad, déficit en habilidades sociales, falta de empatía hacia el sufrimiento de los demás, ausencia de sentimiento de culpa y necesidad imperante de dominar a los demás (Castro, 2011). Con respecto a lo anterior, se encuentra que, así como en el caso de la víctima, también es posible encontrar los factores por los cuales los estudiantes pueden convertirse en intimidadores. Dado que, por lo general, no recibe consecuencias negativas por su conducta agresiva y, por el contrario, alcanza sus propósitos (por ejemplo, intimidar al otro, mostrar poder), está más cerca de aprender conductas delictivas mediante el refuerzo. De esta forma, consigue al mismo tiempo estatus en el grupo. Así, el agresor aprende que esa manera de establecer vínculos sociales lo lleva a obtener prestigio social, un estilo de dominio-sumisión que puede generalizar a otras esferas en las relaciones interpersonales (familia, pareja, trabajo, ocio) (Musri, 2012). Los agresores emplean la fuerza física o psicológica de forma repetitiva (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004) y por un periodo estable de tiempo (Olweus, 1991, citado en Calvo y Ballester, 2007).

Cerezo (2002) manifiesta que el agresor o victimario presenta un perfil específico frente a la víctima. Muestra provocación, fortaleza física y carácter de liderazgo frente a la ansiedad, la cobardía y los sentimientos de antipatía que caracterizan a las víctimas. Según Olweus (1993, citado en Polo et al., 2015) el acosador presenta un estilo de socialización preciso, tiene dificultad para ponerse en el lugar de los otros, muestra deficiencia en el autocontrol de las relaciones sociales y con el tiempo se acostumbra a vivir abusando de los demás, lo que le genera un impedimento para incorporarse de forma adecuada a la vida social dentro del contexto escolar (Benítez y Justicia, 2006). Asimismo, al acosador, en general, se le señala con temperamento agresivo e impulsivo, falta de empatía hacia el sufrimiento de su compañero victimizado y ausencia de sentimiento de culpa; son vehementes y necesitan autoritariamente dominar a los demás (Castro, 2011).

Muchos de estos estudiantes han sido criados o conviven en núcleos familiares en los que predomina la agresividad, la violencia, la falta de cariño, la falta de normas y conductas claras y constantes, por cuanto no hay quién ponga límites ni los controle. Esto facilita el desarrollo de necesidades de autoafirmación, comportamientos agresivos, carencia de sentimientos de culpa, falta de responsabilidad, tendencia a culpar a los demás, no reconocimiento de la autoridad, transgresión de las normas, bajo rendimiento escolar, falta de interés por los estudios, necesidad de estar acompañados, miedo a la soledad y comprensión de las relaciones sociales en términos de poder-sumisión (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Cabe decir que estas características no son estereotipadas y no necesariamente los intimidadores las cumplen, así como las víctimas. Además, el rol puede variar de acuerdo con el contexto y el reforzamiento que le den los estudiantes a la situación; es decir, en ocasiones los agresores pueden pasar a ser víctimas por medio de una reacción a la violencia escolar ejercida, de modo que se cambia el rol también de la víctima.

Por último, se encuentran los observadores. De acuerdo con Musri, (2012), no se encuentran libres de consecuencias, ya que sienten temor de ser acosados y adquieren también modos inadecuados de abordar las relaciones con los demás. Los observadores, por una parte, aprenden que mediante conductas agresivas se obtiene poder en las relaciones interpersonales, de modo que terminan por considerar la violencia con los demás como algo inevitable, y se adaptan a vivir en un clima de tensión en el que las personas fuertes tienen poder sobre las débiles. Además, aprenden a no ayudar al débil, a no involucrarse y a pasar por alto casos de injusticia y abuso. Cowie (1998) refiere como consecuencia la desensibilización que se origina en los observadores ante el sufrimiento de otros, a medida que consideran acciones reiteradas de agresión en las que no tienen la capacidad de intervenir para evitarlas.

Luego de abordar algunos elementos conceptuales relacionados con el acoso escolar y reconocer los roles ejercidos, se encuentra en la literatura que existen varios tipos de acoso escolar. Según Toledo y Magendzo (2011), estos son:

- *Físico*. Se refiere a golpes, empujones, puños, patadas, halar el pelo, vandalismo, esconder o hacer daño a los objetos personales.
- *Verbal*. Caracterizado por el empleo de palabras con contenido humillante, grosero, descalificador, burlesco, amenazante, irónico, burlón, etc.
- *Relacional o psicológico*. Corresponde a la exclusión social, el aislamiento, la indiferencia, el rechazo a otro u otros por parte de un individuo o de un grupo.
- *Virtual o cyberbullying*. Cuando se agrede de forma permanente a alguien a través de los medios electrónicos y de las redes sociales.

Consecuencias del acoso escolar

El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional, el rendimiento escolar de los alumnos, sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar de la institución educativa (Enríquez y Garzón, 2015). Además, según Collel y Escudé (2002, citados en Uribe et. al, 2012), los niños, las niñas y los adolescentes victimizados exhiben altas tasas de síntomas psicossomáticos, ansiedad, depresión, baja autoestima, soledad, aislamiento, baja adaptación escolar y baja concentración; en el grupo de las niñas se han observado especialmente trastornos de la ingesta como anorexia y bulimia. En este sentido, se presenta una sintomatología en el grupo de los agresores, los cuales muestran ansiedad, depresión y trastorno por déficit de atención con hiperactividad, así como una tendencia a desarrollar una personalidad antisocial en la adultez.

De esta manera, el acoso escolar no solo afecta a quien lo padece, sino a todos los participantes en general, debido a que puede producir entre ellos, de acuerdo con Fernández y Ruiz (2009, citados en Enríquez y Garzón, 2015),

El deterioro de la autoestima, ansiedad, fobia escolar, depresión e intentos de suicidio que suscitan de forma negativa en la salud mental de la víctima. Para los que agreden, las conductas de acoso pueden tornarse crónicas convirtiéndose así en la manera en cómo buscan alcanzar sus metas, corriendo el riesgo de que en la adolescencia o adultez puedan desviarse hacia conductas de violencia doméstica, de género o delictivas y los observadores pueden convertirse en insensibles frente a las múltiples agresiones que ocurren en su entorno no reaccionando ante lo sucedido (p. 228)

Por otra parte, Collel y Escudé (2002, citados en Uribe et al., 2012) proponen que las relaciones entre iguales no se dan sin conflictos, y que estos por sí mismos no son malos; refieren que no es adecuado cuando se convierten en situaciones de riesgo y se tornan formas de abuso de poder, o cuando esta es la manera habitual de relacionarse (como se manifiesta en el acoso escolar). De esta forma, las conductas de abuso de poder entre iguales, si se ostentan de forma persistente a través de un periodo de tiempo largo, pueden desarrollar trastornos mentales y episodios críticos en las personas en la adolescencia y en la edad adulta.

Como se mencionó, las consecuencias que genera el acoso escolar afectan a todos los implicados, y en especial a las víctimas, quienes sufren de forma directa niveles altos y continuos de ansiedad, tienden a sentirse infelices, tristes e inseguros; algunos presentan fobia a ir al centro educativo, desconfianza en las relaciones interpersonales y afectación de la propia imagen, lo cual llega a ser muy negativo en relación con su competencia académica, conductual y de apariencia física. En definitiva, se ve afectado el desarrollo integral de la persona. Así, cuando la victimización se prolonga, suelen empezar a manifestar

síntomas clínicos que se pueden enmarcar en trastornos adaptativos, cuadros de ansiedad y depresión (Olweus, 1993). Por otra parte, estas consecuencias pueden llegar a influenciar de manera negativa el desarrollo de su personalidad social; muchos resuelven jugar en solitario en el recreo, de modo que quedan cada vez más aislados socialmente (Slee, 1995).

A fin de soportar lo mencionado, estudios longitudinales muestran que el 60 % de los agresores identificados en los grados sexto y noveno terminan con problemas de tipo delictivo a los 24 años (Olweus, 1993). Asimismo, Hoover, Oliver y Hazler (1992) apuntan que los niños, las niñas y los adolescentes agresores tienden a mantener su comportamiento en la vida adulta y ven muy condicionada su capacidad para desarrollar y mantener relaciones positivas.

Así las cosas, es conveniente mencionar que la violencia escolar causa, en la mayoría de los casos, vulnerabilidad relacional, lo cual es la base para que se presente conflicto, violencia, ausentismo y, sin duda, un menor rendimiento académico (Cornelass, 2010; citado en Stan y Galea, 2014). El fenómeno del acoso escolar es una forma precisa de violencia escolar que se presenta en la actualidad en todo el mundo y cambia de un individuo a otro en diferentes formas e intensidades (Currie et al., 2008; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Rafael, 2002).

Ahora bien, estudios realizados en España como, por ejemplo, los de Ayerbe et al. (2005), y los de Sánchez (2007), citados en Gairín et al. (2013), muestran cómo uno de cada cinco estudiantes se encuentra involucrado en este tipo de procesos como víctima, agresor o ambos actores a la vez. Estos estudios estiman que es un tipo de fenómeno que se encuentra vinculado a situaciones tales como ambientes familiares específicos o fracaso escolar, aplicable a cualquier clase social; indica, además, que los sujetos agentes del acoso escolar presentan una ausencia de interiorización de las normas.

Por último, Musri (2012) afirma que los observadores no permanecen libres de consecuencias, ya que tienen miedo de ser victimizados y adquieren también modos inadecuados de abordar las relaciones con los demás. Por una parte, aprenden que mediante conductas agresivas se consigue poder en las relaciones con los demás y acaban por considerar la violencia interpersonal como algo inevitable, de manera que se acostumbran a vivir en un clima de tensión en el que las personas fuertes tienen poder sobre las débiles. Además, aprenden a no ayudar al débil, a no implicarse y a pasar por alto casos de injusticia y abuso. Cowie (1998) señala como consecuencia, en especial, la desensibilización que se produce en los observadores ante el sufrimiento de los demás, porque han contemplado acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Resalta también que, a veces, los observadores pueden llegar a experimentar sensaciones de indefensión similares a las experimentadas por los acosados.

En este sentido, se menciona que existen indicadores o señales de observación tanto para docentes como para la familia de la víctima que presenta determinadas conductas, por las cuales es posible entrever que el alumno es objeto de algún tipo de acoso escolar (Musri, 2012) (véase la tabla 1).

Tabla 1. Señales para la caracterización de posibles víctimas

Señales para la institución	Señales para la familia
Quejas somáticas constantemente.	Miedo de ir al colegio.
La no participación en salidas pedagógicas.	Aislamiento social, se muestra ansioso, triste, con sentimientos de culpabilidad, timidez y con ataques de rabia inesperados.
Evidencias físicas.	Regresan a casa con heridas en el cuerpo.
Escritos en puertas de baño y paredes.	Pérdida de apetito y trastorno del sueño.
Robo de sus objetos personales.	Cambio de rutinas y actividades.
Las relaciones con sus pares no son las adecuadas. Se presentan rumores malintencionados.	Aferrarse a la persona que lo cuida.

Fuente: Musri (2012)

Panorama en Colombia

Aunque las investigaciones en torno al acoso escolar a nivel mundial ya han proporcionado una notable base científica, es importante conocer los avances teóricos y empíricos que se han desarrollado en el contexto colombiano con el fin de observar la prevalencia y las características que identifican el acoso en ambientes escolares. En Colombia, el término *violencia escolar* se introduce en la década de los ochenta, cuando se realizaban investigaciones entre educación y conflicto (Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante, 1992). Las investigaciones realizadas podrían comprobar que la violencia escolar se fundamenta en la carencia de valores, como, por ejemplo, la tolerancia, el respeto y la justicia escolar:

La formación de valores relacionados con la tolerancia social, la habilidad de convivir con los que son diferentes, el respeto de las diferencias culturales, razas, religión, políticas grupales y unida a ella la capacidad para resolver conflictos por medio del diálogo y la negociación. (1992, p. 36)

Por ende, en las instituciones es necesario tener planes de acción en los cuales los valores se refuercen y los planes educativos sean mejores, a fin de que estos valores trasciendan a la familia y así los jóvenes adolescentes cuen-

ten con herramientas diferentes a la violencia, y se activen formas de diálogo y negociación (García, Guerrero y Ortiz, 2012).

En la década de los noventa del siglo pasado Colombia atravesó por una problemática de violencia asociada al conflicto armado, al narcotráfico y la corrupción de las estructuras estatales, lo cual determinó impactos significativos en la sociedad. Esto se hizo visible en las dinámicas cotidianas de los colegios y estableció posibilidades de analizar la violencia escolar bajo los mismos parámetros que se estudia la violencia política, con el fin de encontrar qué tipo de violencia se vivía en los planteles educativos (Camargo, 1997). Cabe resaltar que no se tenía claridad frente a la categorización y la conceptualización, de modo que se asumía la violencia escolar como una vertiente secundaria de problemas sociales del país. Al terminar la década de los noventa se produjeron, en Colombia, cambios fundamentales en la visión y el acercamiento a la problemática. Esto en razón a que se asumió la perspectiva de los derechos humanos, lo que permitió la emergencia de investigaciones con enfoques cualitativos y cuantitativos que analizaron la violencia escolar e involucraron diversos actores y particularizaron la problemática (García et al., 2012). Es así como se realizaron estudios de intervención, además de la inclusión de procesos de prevención y formación en derechos desde el modelo de núcleos de educación familiar (NEF), en los cuales se tuvo como referencia un modelo rediseñado de investigación, prevención y participación que permitía ampliar y profundizar el riesgo social, el cual dio paso al modelo de núcleos de educación social (NES) a fin de involucrar el entorno de los estudiantes. Con este se pretendía evidenciar la problemática desde lo microsocioal y lo macrosocioal (García et al., 2012).

Por otra parte, las investigaciones de Chau (2003) han permitido identificar las causas y las características de la problemática para el caso colombiano. Han mostrado que, por ejemplo, dadas las particularidades del conflicto armado, es natural que existan agresiones de tipo reactivo e instrumental, si se considera que los comportamientos violentos pueden entenderse como una reacción defensiva frente a los otros. En consecuencia, los niños y las niñas que han vivido en estos contextos terminan por alimentar la violencia común (Becerra et al., 2010).

De esta manera, según la encuesta realizada en el 2005 con las pruebas Saber del Icfes (*El Espectador*, 2013), las cifras muestran que alrededor del 28 % de los estudiantes que cursan grado quinto indicaron haber sido víctimas de situaciones relacionadas con acoso escolar en los meses previos. Por otra parte, el 21 % de los estudiantes reveló haber ejercido acciones de agresión, y cerca del 51 % haber sido testigo de estas. Por otra parte, Chau (2012) encontró que para el grado noveno de media básica las cifras se distribuyen de la siguiente manera: los acosados representaron casi el 14 %, los acosadores el 19 % y los

observadores el 56 %, en colegios públicos y privados, con datos arrojados por una encuesta realizada a cerca de un millón de estudiantes.

Otros estudios en el contexto colombiano muestran que el fenómeno del acoso escolar es todavía más preocupante. Por ejemplo, de acuerdo con Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), el 24 % de los niños y las niñas que cursaban los grados sexto, séptimo y octavo ha sido víctima de acoso escolar varias veces en un mes. De igual forma, otro estudio llevado a cabo por Chaux, Molano y Podlesky (2009), con más de cincuenta mil estudiantes ubicados en todos los departamentos de Colombia, mostró que el 29% de los estudiantes de quinto grado, y el 15% de los de noveno grado, han sido acosados en los últimos dos meses por compañeros de su mismo curso. Según el diario *El Espectador* (2013), entre las posibles causas que se relacionan con el fenómeno de acoso escolar se destacan homofobia (30 %), racismo (25 %), ser hincha de un equipo (20 %), discapacidad (10 %), o algún aspecto relacionado con el físico (10 %).

Las cifras presentadas muestran la crítica situación que vive el fenómeno del acoso escolar en los ambientes educativos. Así, no en vano se considera que es un fenómeno que no solo depende del colegio o la escuela como única fuente de socialización del estudiante, sino también del entorno familiar. Estos dos agentes de socialización tienen gran relevancia para los niños, las niñas y los adolescentes, por cuanto se han constituido en instituciones transmisoras de conocimientos y orientadoras de valores que se requieren para interactuar en una sociedad. En la escuela se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del contexto familiar, por lo que se le atribuye cada vez más responsabilidad en el fomento de la competencia social de los estudiantes para enfrentar situaciones y problemas personales y sociales, de modo que se adapten de manera adecuada y satisfactoria a los diversos contextos en los que deseen incorporarse (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989).

Sin embargo, la escuela estuvo centrada por mucho tiempo en la enseñanza de las habilidades, los contenidos o las competencias académicas relacionadas con el desempeño y el rendimiento en áreas específicas del conocimiento, y dejó a la familia y a la sociedad, en general, la función socializadora. Según Gairín et al. (2013), el papel que juega el docente se reduce a la transmisión de conocimientos con poca intervención fuera de los límites del aula:

Una sociedad que promueve el desarrollo personal y los valores a través de todos los medios a su alcance disminuye la presencia del fenómeno. Por el contrario, si un país promueve las desigualdades personales y la violencia como método para la resolución de conflictos, hace posible que el *bullying* se esconda detrás de cada esquina. (p. 25)

Es por esto que estudios como los de Guralnick (1986), o los de Parker y Asher (1987) sugieren que también en el contexto escolar es necesario desarrollar habilidades sociales fundamentales y relacionadas con el rendimiento académico y el desarrollo social, y cómo todos los actores deben participar en la implementación de un ambiente escolar adecuado.

Acerca de la legislación colombiana

En Colombia, la Ley 1620 del 2013, en su artículo 11, refiere que el acoso escolar es una:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. (p. 2)

Como se mencionó, el bienestar psicológico, emocional y social son factores que se ven afectados en víctimas del acoso escolar. Si no se tratan de manera profesional, a tiempo y bajo la rigurosidad de las leyes, pueden traer consecuencias para la salud, baja autoestima, suicidio, tristeza, ausentismo, deficiencia en las relaciones interpersonales y en la comunicación efectiva. De este modo, como lo señala la Ley 1098 del 2006, en su artículo 18,

los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. Tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario. (p. 25)

De esta manera, para cualquier persona que atente contra la integridad de un niño o una niña, en el contexto escolar, las consecuencias legales pueden ser de índole agravante, ya que todos los seres humanos tenemos derecho a convivir en un ambiente sano, libre de humillación, burla, crítica y trato negligente, entre otros posibles. Así, la percepción de esta problemática en la actualidad corresponde a la forma en que las familias y los medios de comunicación la

hacen visible (Gairín et al., 2013). De igual forma, el acoso escolar presenta innumerables comportamientos que se manifiestan dentro del contexto escolar, tales como ataques, amenazas, insultos, burlas, agresiones, exclusión social, rechazo y daño a los objetos personales (Olweus, 1998, citado en Gómez, 2015).

Es así como la legislación colombiana cuenta con diferentes leyes y decretos que buscan vigilar, regular y hacer cumplir los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, las cuales se enuncian a continuación.

- Resolución 3353 de 1993 del Ministerio de Educación Nacional. “Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país”.
- Ley 115 de 1994 del Congreso de la República de Colombia (Ley General de Educación).
- Ley 704 de 2001. “Por medio de la cual se aprueba el ‘Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación’, adoptado por la Octogésima Séptima (87a.) Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T., Ginebra, Suiza, el diecisiete (17) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999)”.
- Ley 1008 de 2006. “Por la cual se fijan algunas competencias y procedimientos para la aplicación de convenios internacionales en materia de niñez y de familia”.
- Ley 1098 de 2006 (Código de la infancia y de la adolescencia).
- Ley 1620 de 2013 (creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar).
- Decreto 1965 2013 (reglamentación de la Ley 1620 de 2013).

Referencias

- Alonso, M. ., Soto, J. y Pereira, M. (2003). Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1, 15-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2138468>.
- Becerra, V., Martínez, O., Osorio, M., Rodríguez, B., Suarez, D. y Roa, C. (2010). Intimidación escolar: Fenómeno vigente. *Contextos*, 5, 1-11. Recuperado de http://www.contextos-revista.com/Revista%205/A3_Intimidacion%20escolar.pdf.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (42), 151-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821002>.

- Caballo, V. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Psicología Conductual*, 22(3), 401-422. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4916443>.
- Calvo, A. . y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar. Procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Camargo, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, 5-24. Recuperado de revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/download/445/258.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Castro, A. (2011). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_27-34.pdf.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>.
- Chaux, E. (2012). *Educación convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529. Recuperado de http://scholar.harvard.edu/files/andresmolano/files/20320_ftp_o.pdf.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 56-59.
- El Espectador*. (12 de noviembre de 2013). Tres de cada cinco víctimas de “bullying” en Colombia piensan en suicidio. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullying-en-colombia-pien-articulo-457937>.
- Currie, C., Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A. y Barnekow, V. (2008). *Inequalities in young people’s children*. HBSC International Coordinating Centre. Edinburgh, Scotland. Recuperado de: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf.
- Duggins, S. ., Kuperminc, G. ., Henrich, C. ., Smalls-Glover, C. y Perilla, J. . (2015). Aggression Among Adolescent Victims of School Bullying: Protective Roles of Family and School. *Psychology of Violence*, 6(2), 205-212. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0039439>.
- Dueñas, M. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 39-49. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Maria%20Luisa%20Duenas.pdf>.
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, ciencia y libertad*, 10 (1), 219 – 233. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983>
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educ.pdf>
- Fante, C. (2012). *Cómo entender y detener el bullying y cyberbullying en la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferreira, Y. y Muñoz, P. (2011). Programa de intervención en habilidades sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o *bullying*. *Ajayu*, 9(2), 264-283. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>.

- Fox, C. y Boulton, M. (2005). The Social Skills Problems of Victims Of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(pt2), 313-328. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16033669>.
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. (2013). El “bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16 (1), 19-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886002>
- Galvis, M. (2014). *El adolescente intimidador: características desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Estrategias para la prevención de la intimidación escolar* (Trabajo de grado). Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11713/1/El%20adolescente%20intimidador%20-%20Martha%20Galvis%20O.%20Maestria%20Educaci%C3%B3n%202014.pdf>.
- García, B., Guerrero, J. y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Goldstein, A. , Sprafkin, R. , Gershaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez, S. (2015). *Habilidades sociales de los escolares y prevención del conflicto: programa de mejora del clima escolar*. (Trabajo de grado). Universidad Autónoma Barcelona, España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/133350/TFG_sgomezerra.pdf.
- Guralnick, M. (1986). The Peer Relations of Young Handicapped and non Handicapped Children. En P. Strain, M. Guralnick y H. Walker (Dirs.), *Children's Social Behavior: Development Assessment and Modification*. Nueva York: Academic Press.
- Hoover, J., Oliver, R. y Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Pelletier, M. (2008). Teachers' Views and Beliefs About Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal School Psychology*, 46(4), 431-453. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19083367>.
- Krug, E., Dahlberg, L y Mercy, J. (2002). *World report on violence and health*. Worl Health Organization, Geneva.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO 41.214.
- Ley 704 de 2001. Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación”, adoptado por la Octogésima Séptima (87a.) Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, o.i.t., Ginebra, Suiza, el diecisiete (17) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Noviembre 21 de 2001. DO 44.628.
- Ley 1008 de 2006. Por la cual se fijan algunas competencias y procedimientos para la aplicación de convenios internacionales en materia de niñez y de familia. Enero 23 de 2006. DO 46.160.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 8 de 2006. DO 46.446.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Marzo 15 de 2013. DO 48.733.
- Magendzo, A., Toledo, M. y Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago de Chile: LOM.

- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marín, A. y Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56) 11-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581002>.
- Martínez- Monteagudo, M., Inglés, C., Trianes, M. y García-Fernández, J. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (25), 1023-1042. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2931/293122852003/>.
- Musalem, R. y Castro, P. (2015). Qué se sabe de *bullying*. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26(1), 14-23. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S071686401500005X/1-s2.0-S071686401500005X-main.pdf?_tid=4ac6e0f8-3958-11e6-8bdc.00000aacb362&acdnat=1466696385_bc1b7ce7ae4d276cdd9ca9797035a4fa. Musri, S. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio* (Trabajo de grado). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica Intercontinental, San Lorenzo, Paraguay. Recuperado de <http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 304, 253-280. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19030>.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>.
- Parker, J. y Asher, S. (1987). Peer Relation and Later Personal Adjustment: Are Low Accepted Children at Risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3317467>.
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo. Recuperado de www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_11rese.pdf.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros x*. Madrid: IIEDDI.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2009). *La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 10, 92-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188718>.
- Real Academia de la Lengua. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>.
- Resolución 3353 de 1993 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país. Julio 2 de 1993. Recuperado de <http://www.sedfacatativa.gov.co/inbox/file/R03353-93.doc>.

- Decreto 1965 de 2013 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Septiembre 11 de 2013. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf.
- Rodkin, P., Espelage, D. y Hanish, L. (2015). A Relational Framework for Understanding Bullying Developmental Antecedents and Outcomes. *Journal American Psychologist*, 70(4), 311-321. Recuperado de <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0038658.pdf>.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Personal and social characteristics of school children involved in bullying in primary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1015-1032. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/143457665.pdf>.
- Slee, P. (1995). Bullying in the playground: The Impact of Inter-Personal Violence in Australian Children's Perceptions of Heir Play Environment. *Children's Environments*, 12, 320-327.
- Stan, C. y Galea, B. (2014). The development of social and emotional skills of students – way to reduce the frequency of bullying-type events. Experimental results. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 735-743. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813054177>.
- Swearer, S. y Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *Journal American Psychologist*, 70(4), 344-353. Recuperado de <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0038929.pdf>.
- Toledo, M. y Magendzo, A. (2011). Bullying: avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Revista Internacional Magisterio*, 53, 16-22.
- Uribe, A., Orcasita, L. y Gómez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia: avances de la disciplina*, 6 (2), 83-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788004>.
- Volk, A., Dane, A. y Marini, Z. (2014). What is Bullying? A Theoretical Redefinition. *Developmental Review*, 34, 327-343. doi: 10.1016/j.dr.2014.09.001

Este libro se editó e imprimió
en Bogotá en abril de 2019 y
está compuesto por la fuente Meta Pro