

¿QUÉ ES EL BULLYING?: LOS ACTORES, LAS CAUSAS Y LOS PRINCIPIOS PARA SU INTERVENCIÓN

Walter Lizandro Arias Gallegos
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

RESUMEN

En el presente trabajo se define el fenómeno conocido como bullying, se presentan sus características más resaltantes, así como los perfiles de las víctimas, los agresores, los cómplices y los espectadores. También se analizan las causas y consecuencias psicológicas, educacionales y sociales del bullying en los actores implicados y se propone un modelo multifactorial e interdisciplinario para su intervención desde la escuela. Este modelo abarca la participación total de la comunidad educativa, la concienciación, la aproximación curricular, la atención individual y ciertas medidas organizacionales; que como un todo, permitan mejorar la convivencia en la escuela.

Palabras clave: Violencia escolar, bullying, intervención.

ABSTRACT

WHAT IS BULLYING?: THE PARTICIPANTS, CAUSES AND PRINCIPLES TO ITS INTERVENTION

The present work defines the phenomenon better known as bullying and presents its main features, victims profiles, aggressors, partners and bystanders. It also analyzes the psychological, social and educational causes and consequences in people involved. Finally the author proposes a multifactorial and interdisciplinary model to bullying's intervention from school. This model covers the participation of the entire educational community, the awareness, curricular approximation, individual attention and some organizational measures that allow us to improve school connivance.

Key words: School violence, bullying, intervention.

Correspondencia: walterlizandro@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Banco Mundial, América Latina es el continente más violento del mundo. Esta violencia se manifiesta en diversos ámbitos sociales como la familia, la escuela, la política, los medios de comunicación y la misma comunidad. De hecho, la escuela es un ambiente de fuerte incidencia y hasta de cultivo de ciertas actitudes agresivas (Quintana, Montgomery & Malaver, 2009). En ese sentido, una de estas formas de violencia en la escuela es el bullying. Las noticias de este tema se remontan al siglo XIX con el libro que publica Tomas Hughes *Tom Brown's School Days* en 1857 (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008). Posteriormente, ya en el siglo XX, serían los estudios de Dan Olweus, los que tocan el bullying con interés práctico y científico, llegando a encontrar que en las escuelas de Noruega y Suecia, 1 de cada 7 estudiantes ha sido víctima de bullying (Olweus, 2005).

A partir de entonces los estudios sobre el bullying se han multiplicado en todo el mundo, y se puede ver que este es un fenómeno transcultural, ya que trasciende a las culturas, pues se da en contextos étnicos muy diferentes. En Japón por ejemplo, el 60% de alumnos ha tenido experiencias de bullying, en Australia la cifra alcanza el 19% de chicos, en Inglaterra el 27%, y en Estados Unidos el 78% de niños ha sido víctima de bullying (Harris & Petrie, 2006). Quizá sea este país, donde el bullying ha alcanzado niveles escandalosos, con mortales consecuencias para las víctimas, ya que en muchos casos, el acoso en la escuela ha devenido en suicidios. Téngase en cuenta que en Estados Unidos el 25% de varones y el 12% de mujeres se han visto involucrados en conductas violentas (Gil et al., 2002), de ahí que la escuela es un crisol que reproduce la violencia que tiene lugar en la sociedad.

Por ello, si bien el bullying es un fenómeno que se da en la escuela, en realidad atañe a toda la sociedad, porque la sociedad misma es el molde que va dando forma a las conductas agresivas, ya que la sociedad toda educa o deforma. En ese sentido podemos incluso decir que lo que ocurre en la escuela es reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Por otro lado, el bullying afecta a la sociedad, porque los niños y niñas que son agresores o víctimas van a vivir en ella, llevando consigo, los estigmas de la violencia en la escuela. En ese sentido, el bullying en un fenómeno preocupante porque acarrea importantes consecuencias para todos sus actores. Sabemos por ejemplo que la conducta agresiva de los estudiantes no tratada oportunamente degenera en actos delictivos y que los sentimientos de minusvalía y depresión que presentan las víctimas pueden perdurar toda la vida.

Pero tampoco se puede pensar, que el bullying es la única forma de violencia en la escuela. El no brindar una educación adecuada, es también una forma de violencia que atenta contra los derechos más fundamentales del ser humano. A nivel mundial, 135 millones de niños y niñas entre 7 y 18 años no reciben educación,

mientras que 40 millones de menores de 15 años sufren abuso y abandono (Hernández, 2008). Estas cifras, nos permiten evidenciar un tipo de violencia que en no pocos países es estructural, porque su sistema político, económico y educativo, no es eficiente en el gobierno y la distribución de la riqueza y el bienestar, teniendo como resultado condiciones socioculturales que son caldo de cultivo para las más escalofriantes vejaciones en la escuela y el hogar.

En consecuencia, para comprender qué es el bullying y plantear estrategias para su abordaje, debemos distinguirlo de otras formas de violencia. En los apartados siguientes vamos a analizar el bullying como fenómeno psicosocial, desde la perspectiva de cada uno de sus actores, así como sus causas y consecuencias, para finalizar con una propuesta multifactorial e interdisciplinaria que facilite su intervención en la escuela.

VIOLENCIA ESCOLAR: ¿QUÉ ES Y QUÉ NO ES BULLYING?

La palabra bullying proviene del vocablo inglés *bull* que significa toro. Un *bully* es una persona que como un toro, arremete y agrede a otros. Es decir que dentro del grupo de personas que participan en el bullying, el bully es el principal agresor. De ahí que el origen semántico de la palabra bullying lleva un componente de violencia muy importante.

La violencia por su complejidad multifactorial, sus diferentes elementos constitutivos y sus diversas formas y modalidades en que puede manifestarse resulta difícil de definir. Sin embargo, hay coincidencia en relacionarla con conductas desviadas y expresiones que, deliberadas o no, atentan contra la seguridad, la integridad y el bienestar físico, emocional y psicológico de las personas; cuando vulnera la dignidad y la paz individual o colectiva en cualquiera de sus formas (Hernández, 2008).

Asimismo, la conducta violenta debe ser entendida desde un punto de vista biológico y desde un enfoque interactivo. En el primer caso, se parte de la diferenciación entre agresión y violencia. Mientras la agresión se considera una conducta adaptativa que tiene lugar cuando un individuo se siente amenazado, la violencia es una conducta agresiva que se produce sin que exista peligro de por medio (Craig, 1999). En otras palabras, la agresividad es beneficiosa hasta el punto en que nos permite responder en nuestra defensa, pero cuando esta se activa espontánea e injustificadamente, estamos frente a un caso de violencia, que puede tomar los matices anteriormente descritos. Así pues, la violencia es un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que no se justifica a partir de la agresividad natural (Fernández, 2005). En el segundo caso, la violencia implica la interacción de diversas personas y por tanto constituye un fenómeno psicosocial, en el que lo que hace una tiene efectos, directos, moderados o indirectos, en otras.

Ahora bien, la violencia en la escuela puede adoptar diversas formas: vandalismo, pandillaje, violencia profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno o bullying (Fernández, 2005). Con el fin de sistematizar las formas de violencia, se pueden tomar en cuenta diversos criterios clasificatorios. Por ejemplo, según los modos de violencia, esta puede ser directa o indirecta. Según sus actores: la violencia puede ser de un individuo contra sí mismo, de un individuo contra otro, de un individuo contra un grupo, de un grupo contra un individuo y de un grupo contra otro grupo (Gil et al., 2001). ¿Qué tipo de violencia es el bullying entonces?

El bullying no es cualquier tipo de violencia en la que dos muchachos se pelean, sino que lo que caracteriza al bullying es la asimetría de la relación entre ambos. De modo que según Olweus (2005), no se debe emplear el término bullying cuando dos menores de la misma edad y fuerza física se agreden. Se produce el bullying cuando el agresor tiene superioridad sobre la víctima, de ahí que mientras los bullies son fuertes y suelen tener cierto prestigio dentro del grupo, las víctimas son débiles físicamente, tranquilos, ansiosos y son considerados por parte de sus compañeros, como fracasados y faltos de atractivo. Precisamente, son estas características las que llaman la atención de los acosadores, que perciben sus vulnerabilidades. Los agresores por otro lado, victimizan a sus compañeros débiles como un mecanismo defensivo, pues por lo general, vivencian carencia de afecto y son frecuentemente castigados por sus padres, quienes discuten, están divorciados y llevan una crianza poco satisfactoria (Olweus, 2005). Por ello, decimos que la agresividad escolar es a veces, una prolongación de la violencia de la propia sociedad. En ese sentido, se afirma que el bully proviene de familias con problemas.

Los factores asociados a la familia que guardan relación con la violencia son: el aumento de separaciones y divorcios y los estilos de crianza punitivos y hostiles. En una investigación de Moreno, Vacas y Roa (2006) en que se aplicó el Cuestionario de abuso entre compañeros y el Cuestionario de características socio-ambientales de la familia a 1,119 individuos de 8 a 17 años, se descubrió que la cohesión familiar es baja, y que la excesiva “permissividad” de los padres y el no tener límites claros puede producir comportamientos agresivos. También se encontró que los chicos son más victimizadores que las chicas.

En ese sentido, los estudios de Olweus en 130,000 estudiantes de 830 escuelas de Noruega, también refieren que los chicos están más expuestos que las chicas al bullying y que tanto los padres como los profesores tienen poca conciencia del problema. Indica además que no había relación entre el tamaño de la institución y la gravedad de la agresión, ni entre el rendimiento académico y las agresiones de los bullies, aunque sí se debe diferenciar entre el acoso directo y el indirecto. El acoso directo suele manifestarse a través de agresiones físicas e insultos, mientras que las agresiones indirectas se expresan de formas encubiertas como esparcir rumores, aislar a la víctima, humillarle menospreciando su aspecto, su origen o sus méritos y trabajos escolares, etc. Hay que decir aquí que el bullying varía en

función del sexo, de modo que los chicos practican más el acoso directo y las chicas el indirecto (Merino, 2008), por tanto un asunto polémico es si en verdad, los varones suelen practicar más el bullying que las mujeres, ya en que estas últimas, las agresiones están más solapadas.

Si bien en el bullying se aprecian diversas formas de violencia y acoso, como son el bloqueo social, el hostigamiento y la ridiculización, la coerción y la violencia física; está expandiéndose una nueva forma de acoso escolar, el cyberbullying (Puccinelli, Ramírez-Gastón y Rivera, 2011). El cyberbullying ha sido definido como “la conducta repetitiva de acercarse para amenazar a una persona por medio de las herramientas de internet: mails, chats, blogs, foros, mensajes de texto; con el fin de ridiculizar y atemorizar a quien es objeto de estos actos” (Trujano, Dorantes y Tovilla, 2009, pág. 15). En el cyberbullying el agresor se mantiene en el anonimato lo que incrementa la impotencia de la víctima y si se usa la internet para difundir el acoso, se humilla más a la persona. En nuestro país, ya se han hecho algunos estudios sobre este fenómeno y se ha encontrado que en una muestra de 1,703 estudiantes de colegios públicos de Lima, la prevalencia de cyberbullying es de 4.9% por celular y 8% por internet. Las mujeres son mayoritariamente las víctimas, aunque hombres y mujeres son en igual medida agresores (García et al., 2010).

Además de la asimetría entre el bully y la víctima, el bullying implica un acoso persistente y constante en el tiempo. Esto quiere decir que un caso de bullying no es aquel, en el que un grupo de chicos agrede a un compañero sin que esta situación se repita nuevamente. En el bullying, las agresiones son recurrentes, por eso un sinónimo de bullying es el de acoso escolar. Estas conductas de acoso se suelen producir entre los 10 y 14 años (Harris & Petrie, 2006). Pero eso no significa que no ocurran después de la secundaria o en edades más tiernas. De hecho, son más frecuentes en el nivel inicial que en el nivel universitario, al menos en nuestro país. De acuerdo con Loza y Frisancho (2010) la agresión física es la forma más común de agresión en la primera infancia porque requiere menos mediación cognitiva, y añaden que las manifestaciones de agresión durante la infancia deben valorarse en función del nivel de desarrollo de los niños. Esto explica, al menos parcialmente, la presencia de bullying en el nivel inicial.

En ese sentido, se debe precisar que el bullying tiene características muy particulares según el nivel educativo. En niños de escuela primaria son más frecuentes las “chapas” (76%), los falsos rumores (74%), las bromas pesadas (70%), la marginación (66%) y los golpes (62%). Además, en el estudio de Harris y Petrie (2006) se encontró que el 63% de estudiantes reporto tener conocimiento de casos de bullying, y que el acoso ocurre durante el recreo, en el pasillo y los baños. Mientras que los alumnos de secundaria se ponen sobrenombres (49.5%), hacen burlas desagradables (46.5%), fomentan la marginación (34%), se golpean (22%) y se amenazan (20%). Estas formas de acoso suelen ocurrir en el almuerzo, dentro

del aula, durante la ejecución de actividades extracurriculares y de regreso a casa (Harris & Petrie, 2006).

Así como el bullying varía en función de la edad, también hay diferencias en función de la cultura y la nacionalidad. Por ejemplo, los jóvenes españoles son más agresivos que los peruanos, pero también tienen más conductas prosociales (Roa, Del Barrio y Carrasco, 2004). En Chile el 86.5% de estudiantes y el 91.7% de docentes refieren agresión en la convivencia escolar en sus instituciones educativas. En un estudio de López, Morales y Ayala (2009) se encontró que en 1,167 estudiantes de Valparaíso, el 1.2% había sido víctima de maltratos todos los días y el 7.5% bastantes veces. Los agresores eran mayormente varones, y el 70% de las agresiones ocurrieron en el salón de clases. En Uruguay, el 91% de alumnos menciona peleas en el nivel secundario, 71% dice haber sido víctima de agresiones, 68% de haberlas propinado y 28% admite haberse involucrado (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zamalvide, 2004). En Cali se aplicó el Cuestionario Bullying-Cali a 2,542 estudiantes (40.47% varones y 59.52% mujeres). Los hallazgos señalan que la presencia para este fenómeno en Cali es de 24.7% para los agresores y 24.3% para las víctimas; siendo que el 34.8% de los agresores se han sentido preocupados y 32.5% se siente satisfecho (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008).

Podemos decir entonces a manera de resumen, que un alumno es víctima de bullying cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. También se resalta una relación asimétrica en la que el alumno víctima no puede defenderse, y donde se diferencian ciertos roles, que veremos a continuación.

LOS ACTORES: VÍCTIMAS, AGRESORES, CÓMPLICES Y ESPECTADORES

Podemos distinguir hasta aquí, diversos actores implicados en el bullying, sin que ello signifique que no son relevantes otros participantes como los profesores, que con su actitud hacia el acoso, sea esta de indiferencia o de rechazo, promueven o limitan, este tipo de violencia escolar. De ahí que como dice Olweus (2005), la actitud de los profesores es muy importante. Entre los principales protagonistas de este fenómeno se tiene a los bullies o agresores, las víctimas, los cómplices y los espectadores; cada uno de los cuales cuenta con características muy particulares, que es necesario conocer para comprender la dinámica del bullying.

Los niños agresores por ejemplo, suelen tener conductas antisociales y se ha visto que son frecuentemente castigados físicamente. Asimismo, los hijos de quienes acosan en la escuela tienen más probabilidades de ser acosadores como lo fueron sus padres (Harris & Petrie, 2006). Según otros estudios mediante instrumentos psicométricos, los agresores muestran una alta tendencia al psicoticismo y las víctimas alta tendencia a la introversión y tienen baja autoestima. Cerezo

(2001) evaluó a 315 alumnos y encontró que los bullies son extrovertidos mientras las víctimas son introvertidas. Además, los bullies tendían al psicoticismo como se tenía previsto.

En general los bullies suelen ser fuertes, agresivos y violentos. Los estudiantes que son víctimas en cambio, suelen ser débiles, tímidos, retraídos y socialmente aislados. A esto se suma que el agredido tiene siempre bajos niveles de bienestar psicológico con altos niveles de estrés y diversos síntomas somáticos (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008). Por otro lado, la tendencia a victimizar a otros en la escuela predice la conducta antisocial adulta. En efecto, estas características de bullies y víctimas, se mantienen durante mucho tiempo y pueden tener efectos negativos a largo plazo. Por ejemplo, el hecho de haber sido víctima se relaciona con una baja autoestima, mayor tendencia a la depresión y altas tasas de suicidio durante la vida adulta. Claro que se podría aducir que estas tendencias se deben más que al acoso, a las características personalógicas de las víctimas. Sin embargo, más allá de las características previas, las agresiones suelen precipitar o agravar signos y síntomas clínicamente significativos en personas vulnerables. Los agresores por otro lado, van afirmando su conducta antisocial favoreciendo la aparición de conductas abiertamente delictivas en la adultez (Cerezo, 2006), y suelen repetir el acoso en contextos laborales a sus compañeros de trabajo, aunque la relación entre bullying (acoso en la escuela) y mobbing (acoso en el trabajo) no es clara (Bosqued, 2005).

El hecho de ser agresor, víctima o espectador está sujeto también a variables demográficas. Así tenemos que en un estudio de Avilés (2006) con una muestra de 2,181 sujetos de 10 a 18 años provenientes de veinte centros educativos, se logró distinguir cuatro perfiles de participación: el 8.4% de varones y el 7.8% de mujeres eran víctimas; el 13.4% de varones y el 3.6% de mujeres eran agresores; el 1.6% de varones y el 0.7% de mujeres eran agresores agredidos; y el 76.5% de varones frente al 87.6% de mujeres eran testigos.

Nótese que se trabaja con la categoría agresor agredido, que hace referencia a las víctimas que en el lenguaje de Olweus (2005) son activas. Se trata de víctimas que responden a las agresiones y que hasta en algunos casos son provocadoras de las mismas, mientras que las víctimas pasivas, son aquellas que son victimizadas, sin oponer resistencia. Se trata de las víctimas en el sentido tradicional que se caracterizan comúnmente por su indefensión ante las agresiones.

Con respecto a los espectadores o testigos, recientemente se ha prestado atención a este grupo porque al parecer, presentan elevados niveles de estrés, por el hecho de presenciar las agresiones y “no poder ayudar” a la víctima. Aunque todos o casi todos los compañeros de la clase pueden tener conocimiento de las agresiones que se producen en contra de las víctimas –81.9% según Avilés (2006)–, se distingue entre los espectadores directos e indirectos. Los primeros presencian las agresiones –16.4% según Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008)–, los segun-

dos se enteran de ellas por terceros. También se diferencia entre los espectadores indiferentes y los espectadores prosociales. Los indiferentes suelen sentirse culpabilizados y carecen de sentimientos de bienestar, mientras que los prosociales se encuentran mejor integrados al grupo (Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz, 2010). Asimismo, otros estudios de Quintana y Montgomery, señalan que el espectador prosocial recurre más a la solución del problema, es más resiliente y recurre a técnicas de afrontamiento activo; el espectador indiferente, en cambio, es más contemplativo y justifica el accionar del bully (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009). Sin embargo, entre los espectadores también es posible notar diferencias de género. En un estudio con 607 alumnos de entre 11 y 17 años, los resultados señalaban que si bien las chicas pueden sentir más empatía que los varones, a la hora de actuar los varones tienden a ser más efectivos que sus compañeras (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zamalvide, 2004).

Finalmente, entre los cómplices, que son quienes acompañan al bully durante las agresiones, se ha dicho que los hay de dos tipos: los cómplices pasivos y los cómplices activos. Los primeros básicamente acompañan al bully y no participan de las agresiones, pero están presentes mientras estas se producen, o bien, sus agresiones no son de tipo físico sino a través de insultos. Los segundos en cambio, ejercen agresión directa sobre las víctimas. Un mecanismo, por el que operan los cómplices, sean pasivos o activos, es el contagio social (Olweus, 2005). Pero quizá esta explicación sea más apropiada para la conducta de los cómplices pasivos, ya que un gran porcentaje de alumnos admite haber participado de agresiones grupales a sus compañeros: 43.6% de los encuestados, según Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008). Sin embargo, la necesidad de pertenencia al grupo, parece explicar mejor este tipo de conductas, sobre todo en el caso de los bullies pasivos, pues para el caso de los bullies activos, su perfil suele ser muy similar al de los agresores, que son quienes sugieren e inician las agresiones. En este caso, la diferencia entre uno y otro puede ser el liderazgo u otras características como el aspecto físico, el grado de intimidación que ejercen, etc. Es decir que si el contexto fuese más propicio para los cómplices activos, como ser figuras populares dentro del grupo, tener más fuerza o poseer mayor liderazgo; serían ellos los agresores principales.

Un tema que requiere de una disquisición teórica es si se debe considerar a los espectadores como cómplices pasivos, pues aunque no participan de las agresiones ni las promueven, el hecho de saber que un compañero es agredido y guardar silencio, podría considerarse como un acto de complicidad. Si la causa para callar, es el miedo o la vergüenza que sienten de ser tildados de “soplones” por sus compañeros, debemos preguntarnos si esto justifica su inacción. En todo caso, como resalta Avilés (2006) es necesario romper la cultura grupal del “soplón”, en la escuela y en todos los ámbitos de convivencia humana, de modo que prevalezca siempre lo correcto.

CAUSAS DEL BULLYING: EL INDIVIDUO, LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Entre las causas del bullying, se podría trabajar con cuatro categorías: las que dependen del estudiante, de la familia, la escuela y el contexto social. Pero se debe tener presente que todas ellas están concatenadas, y se mueven dentro del marco de la sociedad.

Nos centraremos primeramente en el estudiante, que como ya se dijo tiene características psicológicas que le predisponen a ser víctima o agresor. Como agresor, existen diversas teorías biológicas que explican la conducta agresiva. Dentro de las tesis neuroquímicas se destaca el papel regulador de los estados de ánimo de la serotonina. En ese sentido, la inhibición de la síntesis de la serotonina aumenta la agresividad, de modo que los estudiantes con mayor nivel de serotonina serán más agresivos. A nivel neuroendocrino, las hormonas esteroides como la testosterona influyen en la conducta agresiva. Estas hormonas se producen en mayor cantidad alrededor de los siete años, momento en el que la conducta agresiva de los niños también aumenta (Gil et al., 2002). Finalmente, a nivel estructural, la estimulación de la amígdala —una parte del cerebro ubicada encima del tallo encefálico y cerca de la base del anillo límbico, que tiene injerencia sobre las emociones— provoca respuestas agresivas (LeDoux, 1999). El lóbulo prefrontal (específicamente en el córtex orbitofrontal) se encarga de inhibir la conducta agresiva y ha sido implicado en diversos desórdenes como la hiperactividad, la conducta desafiante opositora y el trastorno de personalidad antisocial (Arias y Vilca, 2007). De ahí que lesiones cerebrales en las áreas señaladas o una inmadurez en el proceso de desarrollo de las mismas, se asocia con la aparición de la conducta agresiva o la imposibilidad de controlarla.

Como agredidos, los estudiantes que son víctimas de bullying suelen ser muy ansiosos. La ansiedad en el niño es uno de los síntomas más comunes de tensión emocional. En general, 9% de niños tiene ansiedad. La ansiedad en la niñez tiene implicancias negativas en el ámbito psicosocial y afecta las relaciones con los pares y la competencia social. También reduce la eficiencia del aprendizaje (Jadue, 2000). Como con la agresividad, la amígdala también es el centro cerebral donde los circuitos neuronales producen las conductas ansiosas (Goleman, 1997), de manera que una alta excitabilidad de las neuronas en esta área puede ser una causa de ansiedad, pero para que esta condición se dé en un niño, intervienen factores genéticos que predisponen tales condiciones y factores medio ambientales que condicionan estos estados.

Dado que el principal entorno primario en el que interactúa el niño es la familia, ésta tiene un importante papel en el desarrollo de la agresividad y de la ansiedad (Arias, 2013). Por ejemplo, es un hecho probado que los conflictos maritales y las familias disfuncionales son generadoras de ansiedad en los niños

(Jadue, 2000), y que el contexto familiar de niños violentos es conflictivo, viviendo inmersos en la violencia intra-familiar, el alcoholismo de los padres, el abandono emocional, etc. (Slapak, Cervone, Luzzi, Passalacqua, Menestrina, Simonotto, Padawer, Ramos, Rodríguez, & Núñez, 2000). El divorcio es también un proceso psicológico de conflicto que impacta en todas las facetas de la vida de los niños y exige orientación y consejo, ya que de lo contrario, puede afectar significativamente su salud emocional. En ese sentido, los niños de 11 y 14 años que cuyos padres que se han divorciado presentan mayor inadaptación. Además, se suma el hecho de durante y después del divorcio, los padres se desprecupan de los hijos porque se centran en sus propios problemas, desatendiendo sus necesidades. De hecho, la educación suele ser más aversiva y restrictiva para los niños, después del divorcio (Bengoechea, 1992). Esto reviste de muchísima importancia, porque la disciplina incoherente y autoritaria contribuye a crear confusión entre lo que está bien y lo que está mal (Fernández, 2005), y suele ser el principal gatillador de la conducta violenta y de los conflictos emocionales que devienen en problemas de relación. En Murcia (España) por ejemplo, el 25% de adolescentes presenta dificultades interpersonales (Méndez, Inglés & Hidalgo, 2001). En un estudio con 1,309 alumnos de Lima, Velásquez y Montgomery (2009) encontraron que los no violentos tienen mayor confianza en sí mismos y que los violentos son autocráticos y tienen ideas suicidas.

Ahora bien, debido a que las familias en la actualidad, se encuentran desintegradas (uno de cada tres matrimonios termina en divorcio) y que los padres no dedican tiempo suficiente a la formación de sus hijos (Arias, 2012), es que los niños y jóvenes de hoy presentan mayores conductas de indisciplina, que tienen como consecuencia el desgate emocional de los profesores (Nieto, 2006). Por ejemplo el 72% de profesores de España considera que la disciplina es un problema grave en las escuelas (Fernández, 2005). En América Latina los países que han dado muestras similares de indisciplina en la escuela han sido Chile, México, Argentina y ahora podemos incluir también al Perú. Esto nos conduce a tratar las causas del bullying en otro nivel y a introducir un nuevo elemento a la ecuación que explica las causas de este fenómeno.

Sin menospreciar los factores causales individuales y familiares del bullying, se debe resaltar que la escuela es donde ocurre este fenómeno y que mucho puede hacerse por evitarlo si se toman las medidas preventivas para limitar su incidencia. En ese sentido, se han identificado los factores de riesgo del bullying en la escuela, como son el clima organizacional negativo y una deficiencia en los valores del sistema escolar (Jadue, 2000). Asimismo, de estos dos grandes problemas, se desprenden una serie de eventos que pueden ser desencadenantes de bullying. Uno de estos es el maltrato de los profesores hacia los niños, que en los colegios nacionales de nuestro país, todavía es una práctica observable, aunque decreciente. En Arequipa, Barreda (2006) encontró maltrato físico de los profesores hacia

los estudiantes varones, más no hacia las mujeres, siendo ellos, quienes también reportaban mayor consumo de drogas (entre 12 y 13 años). Pero, las mujeres reportaron mayor violencia psicológica. Estas manifestaciones se dan con más frecuencia en los colegios públicos y además suele ser mayor mientras aumenta el grado de escolaridad.

En ese sentido, el clima organizacional y el clima del aula suelen ser factores que contribuyen, al menos de manera indirecta, con la incidencia del bullying, ya que si existe un clima organizacional pésimo en la escuela, sus trabajadores, incluyendo profesores y administrativos, presentarán despreocupación con respecto a los problemas de los alumnos. Si como dice Pérez (2007), tres de cada diez alumnos piensan que a sus profesores no les interesa resolver los conflictos que surgen entre ellos, una causa podría venir del clima laboral en la escuela.

Esto se puede explicar a la luz de diversas variables laborales como el salario que reciben los profesores, la baja realización profesional que sienten, la inexistencia de un sistema de reconocimiento por méritos, etc. En nuestros estudios por ejemplo, hemos encontrado que con respecto al clima organizacional en instituciones educativas de Arequipa, la falencia más recurrente es la falta de reconocimiento del trabajo de los profesores (Arias, 2011), y que en los profesores de colegios particulares existe baja realización profesional, mientras que en los colegios nacionales hay mayor despersonalización en los profesores, lo que implica un trato distante con el estudiante y poco compromiso para con sus necesidades (Arias y Jiménez, 2013).

Estas condiciones del profesorado, tienen repercusiones directas en el aula, de manera que si el clima organizacional de la escuela es malo, probablemente el clima de aprendizaje también sea negativo. Por clima de aula o clima de aprendizaje se entiende el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula en relación con los resultados del aprendizaje y la conducta de los alumnos (Espinoza, 2009). Este clima abarca aspectos tales como ritmo de trabajo en clase, trabajo en grupo, rol del profesor, grado de especificación de objetivos y actividades (Irureta, 1995). De modo que si el docente se encuentra estresado o poco motivado con su labor, lo más probable es que esto afecte el rendimiento académico y las relaciones interpersonales de sus alumnos.

Al respecto, se ha sugerido que el rendimiento escolar de los bullies suele ser bajo y que ello motiva su comportamiento disruptivo, porque se sienten frustrados. En otras palabras, la intimidación que evidencian podría ser fruto de su fracaso escolar (García y Orellana, 2008). Ya desde los clásicos trabajos de Kurt Lewin de 1930, la frustración ha sido uno de los principales desencadenantes de la agresividad (Arias, 2005), sin embargo llevar esta tesis al escenario del bullying puede ser controvertido. En Noruega, Olweus (2005) señaló que no existe relación entre el rendimiento académico y la conducta de los bullies. Estudios en Latino-

américa indican que aunque la autoestima, la autoconfianza, el clima escolar, el estatus económico de las familias y el rendimiento académico se relacionan entre sí; el bullying se relaciona con el maltrato escolar y el clima en el aula, más no con el rendimiento (Espinoza, 2009). Esto quiere decir que se podría producir una dirección inversa entre rendimiento y bullying. O sea que no es que los estudiantes son agresivos porque tienen bajas calificaciones, sino que no rinden académicamente porque su conducta es conflictiva. Como fuere, es necesario investigar más sobre esta cuestión.

Otro factor que puede ser causa de acoso en la escuela, es la desinformación de los profesores, ya que en una investigación con profesoras de nivel inicial, Loza y Frisancho (2010) se dieron con la sorpresa de que las profesoras identifican las causas de la conducta agresiva en la familia y el entorno social así como sus consecuencias negativas, pero no pueden definir qué es la agresividad. Ello supone que las profesoras deben prepararse más sobre temas relativos a relaciones interpersonales de los alumnos, tanto teóricamente como en la práctica, para poder implementar técnicas de mediación y saber reconocer los casos de bullying a tiempo. Además se podría incluir estos temas en el currículum escolar, ya que según García y Orellana (2008), el factor currículum apenas se refiere a la conducta agresiva. En Arequipa, Abarca y Hanco (2012) encontraron que los profesores y autoridades de una institución educativa nacional emblemática de la región, desconocen programas o estrategias para prevenir e intervenir en casos de maltrato entre escolares. En ese sentido, un estudio de Ranilla y Sánchez (2009) determinó que el número de agresores y de víctimas era similar en los colegios de Arequipa, pero que es en los colegios estatales que la cantidad de víctimas es mayor en comparación con los colegios de gestión privada.

Sobre el grado de escolaridad, también pudiéramos decir algunas cosas, ya que como se mencionó anteriormente, el bullying tiene matices muy particulares según se trate del nivel de enseñanza (Harris & Petrie, 2006). En inicial, lidiar con la conducta de los niños es un factor generador de estrés (Loza & Frisancho, 2010), lo que puede propiciar en el profesor una evasión de este tipo de conflictos. En nivel primario la seguridad en el colegio suele ser un factor protector contra el bullying y la presencia de pandillas en las zonas aledañas a la escuela, así como la existencia de un defecto físico en la víctima se asocian con la prevalencia del acoso (Amemiya, Oliveiros y Barrientos, 2009). De hecho, de una muestra de 663 estudiantes argentinos, el 93% señaló que en su escuela hay prácticas discriminatorias y el 32.9% dijo haber sido discriminado. Se encontró además, mayor discriminación por ser estudioso, por el aspecto físico, el color de la piel y la vestimenta (Mutchinick, 2010). En el nivel secundario, los varones presentan mayores niveles en aislamiento y conducta antisocial mientras que las mujeres son más empáticas (García y Orellana, 2008). Los alumnos se

portan mal por un deseo de poder, de venganza, de ganar atención o de mostrar incapacidad aprendida (Fernández, 2005).

Finalmente, a nivel macro, podemos señalar que la escuela está inmersa en un contexto social, por ello las instituciones educativas reproducen los conflictos sociales, y las desigualdades económicas, raciales y de género; de modo que en América Latina la agresión entre pares es encarada como una manifestación más de la violencia en las instituciones educativas que ha sido estudiada desde los 90 (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zamalvide, 2004). Es decir que la corrupción, la vacuidad, la pobreza, la delincuencia, el racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación; engendran patrones de convivencia basados en la violencia, el alcoholismo, el divorcio, etc. que condicionan la aparición de conductas agresivas en los niños, a veces, mediados por el desplazamiento, la frustración, la imitación o la indiferencia.

De modo que podemos decir que los agentes exógenos de la violencia están en la sociedad, la familia y los medios de comunicación; mientras que los factores endógenos abarcan la crisis de valores, las condiciones deficientes de organización escolar y los roles del profesor y el alumno. Los factores que impactan en la falta de motivación del alumno, el fracaso escolar, la falta de comunicación, etc.; y devienen del profesor, son el modelado negativo, las didactogenias, metodologías poco atractivas, poca sensibilidad a los problemas del estudiante, dificultad en el control de grupos, etc. Mientras que en el hogar, los factores familiares que predisponen a un alto nivel de agresión son la falta de cariño entre los padres, el uso de violencia física y la falta de normas claras.

INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA: ¿CÓMO PREVENIR Y ACTUAR ANTE EL BULLYING?

Lamentablemente, estos factores al confluir sobre el niño, dan pie a otros problemas más visibles como el consumo de sustancias psicoactivas, el daño físico y psicológico y la violencia en la modalidad de bullying. Sus características principales son como ya se dijo, la agresividad intencionalmente dañina, que se produce repetidamente sin provocación, dentro de una relación de poder desequilibrada entre los compañeros de clase, de forma directa (física y daño a pertenencias) e indirecta (verbal, gesticular, virtual, exclusión social). Esta forma de violencia se da en los pasillos, el patio y los alrededores en la escuela, durante el cambio de clases, en el recreo o a la hora de salida, y suele ser frecuente entre los 10 y 14 años (Rivero, Baraona y Saenger, 2009). Sin embargo, con el conocimiento de todas estas características, causas y patrones; es posible generar una propuesta de solución multidisciplinaria y multifactorial, para erradicar la práctica de la violencia en la escuela.

Dado que el bullying ha tomado proporciones alarmantes en nuestro país, el año 2011 se decretó la Ley N° 29719, Ley de Convivencia en la Escuela (mejor conocida como ley anti-bullying), pero hasta la fecha no se tiene un reglamento que regule su implementación. El espíritu de la ley, más que tomar medidas para combatir el bullying de manera frontal, busca promover la convivencia en la escuela y dentro del marco de tal amplitud, minimizar la ocurrencia y los efectos del acoso en la escuela. Es decir que el objetivo no ha de ser la eliminación del bullying, sino más bien, aprender a convivir, de modo que un efecto secundario sea su erradicación (Guerrero, 1994). En ese sentido Olweus (2005) sugería identificar el alcance del problema, iniciar una campaña de concientización, implicar alumnos y profesores en la formulación de normas para el aula, aplicar intervenciones individualizadas con los acosadores y las víctimas, poner en práctica el aprendizaje cooperativo e incrementar la supervisión en la escuela. Todo ello implica tomar acciones a nivel individual como colectivo. Por ello, el modelo de intervención en la escuela debe sustentarse sobre la base de cinco principios: 1) la participación total, 2) la concienciación, 3) la aproximación curricular, 4) la atención individualizada y 5) la organización (Fernández, 2005).

El principio de participación total, supone que deben participar tanto los alumnos, como los profesores, las autoridades, el personal administrativo, los padres de familia y la comunidad entera. La participación debe partir de la sensibilización de todas las personas en estos niveles, y ello comprende realizar acciones de investigación, capacitación y difusión del bullying (Puccinelli, Ramírez-Gastón y Rivera, 2011). Como parte de las acciones de investigación se tiene que valorar el alcance del problema a través de la evaluación de la ocurrencia del bullying y la caracterización de este fenómeno en la escuela, pues dependiendo de la institución educativa de que se trate, el acoso escolar adopta formas y vías muy particulares.

Pero no se trata sólo de detectar a los acosadores sino también a las víctimas y los demás actores: testigos y cómplices. Para detectar a las víctimas basta muchas veces la observación. Olweus (2005) señala que estas andan con la ropa rota, tienen lesiones, les quitan su dinero, no tienen amigos, se burlan de ellos, son débiles y ansiosos, nunca los invitan a fiestas, etc. Sin embargo este método puede ser usado por el profesor para detectar a los niños abusados en el salón de clases. Pero queda corto cuando se trata de trabajar con grupos grandes de alumnos. En estos casos, mejor es la encuesta. Olweus también trabajó mediante encuestas. Él mismo las diseñó y aplicó a estudiantes de Suecia y Noruega. Con este método, el padre del bullying fue capaz de recoger una serie de datos con los que hizo la primera caracterización científica de este fenómeno. Pero hoy en día, se cuenta con diversos tests que permiten identificar a los agresores, las víctimas, los cómplices y los testigos. Sin embargo, existen varias modalidades de evaluación del bullying, tomando en consideración las perspectivas de los involucrados: padres,

profesores, alumnos (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zamalvide, 2004). Esto quiere decir que existen instrumentos que son aplicados a los padres, a los profesores o a los alumnos; con el fin de que tanto los unos como los otros puedan determinar la existencia de bullying en sus hijos, alumnos, o entre los compañeros de clase, según sea el caso.

Además de la observación, la encuesta y las pruebas psicométricas; se puede recurrir al análisis de redes sociales mediante el método sociométrico. Este método se base en los contactos y vínculos que establece el alumnos con sus compañeros, mientras más nutridos sean menor será la probabilidad de ser víctima de bullying, pues las redes sociales se asocian con la conducta saludable, en tanto que las víctimas son personas ansiosas y solitarias. Pero esta técnica no necesariamente permitiría detectar a los agresores, ya que aunque la posición que ocupa cada individuo en la red afecta las fuentes y distribución de poder y liderazgo, los bullies no son los únicos líderes. Pero sí permitiría identificar a los cómplices, pues el patrón de amistades dentro de un grupo es un aspecto importante a tener presente en los comportamientos que favorecen el bullying en la escuela (Merino, 2008).

Un hecho particular de importancia es la minimización de los ataques entre los varones (Avilés, 2006). Se ha visto que entre los estudiantes de sexo masculino, muchas de las actividades propias del bullying, son vistas como bromas, incluso de parte de la víctima; ello implica que a la hora de identificar la ocurrencia del bullying, se debe considerar casos encubiertos que son justificados por los estudiantes. Esto es un problema cultural, tanto de la sociedad como de la cultura escolar, que estaría indicándonos que diversas formas de violencia forman ya parte de una forma de convivencia que se han instaurado en el colegio de una generación de estudiantes a otra, como si se tratase de una herencia cultural de la violencia.

Ahora bien, al margen de los métodos a emplear, la evaluación del bullying presenta dos perspectivas. La perspectiva social contempla la detección de alumnos implicados, el análisis sociométrico, valoración del grupo hacia los implicados, forma, frecuencia y lugares habituales de las agresiones; es decir que se relaciona con la detección de los sujetos implicados y las características que tiene el acoso. La perspectiva individual abarca aspectos personales de los implicados, aspectos académicos, nivel de indefensión/agresión, relaciones interpersonales, valoración del entorno familiar, del entorno escolar, etc.; y tiene que ver con el estudio de cada caso en particular una vez que hayan sido identificados los agresores y las víctimas (Cerezo, 2006).

La concienciación como segundo principio, implica la difusión de las causas y consecuencias del bullying entre los estudiantes a la comunidad educativa, recalcando que en esencia es una actividad negativa que no tiene justificación. Para estos fines, se pueden elaborar afiches, trípticos y volantes que informen a los es-

tudiantes sobre qué hacer y cómo actuar en caso de que conozcan algún estudiante que es víctima de acoso (Puccinelli, Ramírez-Gastón y Rivera, 2011). También es muy importante capacitar a los profesores para que puedan aprender pautas para detectar casos de acoso en el aula o la escuela, y sobre todo, para que puedan intervenir, ya sea derivando los casos o atendiéndolos directamente a través de técnicas de mediación y resolución de conflictos (Fernández, 2005). Las charlas a los padres de familia también son parte de la concienciación. En todo este proceso es vital contar con especialistas en el tema que alerten sobre los pormenores del bullying con datos precisos, orientaciones acertadas y metodologías activas, que conduzcan a los padres y profesores hacia una actuación sistemática, permanente y decidida. Para concientizar a la comunidad, una vez sensibilizados los profesores, los alumnos y los padres de familia; se pueden organizar marchas escolares en coordinación con las autoridades municipales, que resulten llamativas para la comunidad. Se han de elaborar pancartas con mensajes alusivos a la no violencia en la escuela, se pueden hacer representaciones teatrales, etc.

El tercer principio es sobre la aproximación curricular, y abarca la tutoría, la implementación de la metodología cooperativa, la resolución de problemas, y el desarrollo de valores y habilidades sociales. En otras palabras implica insertar los temas relativos al bullying –tanto en un sentido negativo (violencia) como en un sentido positivo (valores)– en el currículum escolar. La tutoría es un espacio ideal para tocar los temas sobre convivencia, violencia, valores morales, etc.; aunque no el único, ya que es necesario generar espacios de reflexión en la escuela (Torres, 2010). En ese sentido, se debe educar el carácter a través del currículum, buscando desarrollar habilidades sociales como la escucha activa, la empatía, la asertividad, la negociación, el autocontrol y la autorreflexión; ya que aprender a vivir con los demás es parte del aprender a ser (Sime, 2007). Si el tiempo dentro del aula no es suficiente, es recomendable implementar actividades extracurriculares como programas de entrenamiento en habilidades sociales, teniendo en cuenta que las habilidades sociales se incrementan con la edad y que la participación en actos violentos se relaciona con un déficit en este tipo de habilidades (Velásquez, Montgomery, Pomalaya, Vega, Guevara, García y Díaz, 2009).

Al igual que con las habilidades sociales, se puede enseñar a los estudiantes técnicas para resolver conflictos. Los objetivos de la resolución de conflictos apuntan a: a) el respeto por las relaciones y normas sociales, b) la comprensión de los conflictos, c) la comunicación, d) la afirmación de la autoestima y la confianza, y e) la cooperación y la participación (Salm, 2005). Por otra parte, el proceso para resolver conflictos implica tomar la decisión de dialogar, escuchar, definir el problema y elaborar un acuerdo concreto. Esto requiere de una preparación especializada para identificar los problemas de la comunicación (la codificación del mensaje, la manera como se envía el mensaje, la decodificación del mensaje y la retroalimentación), ya que la investigación señala que los bullies tienen tendencia a malinterpretar los

mensajes de sus compañeros, cosa que genera en ellos respuestas agresivas (Cerezo, 2001). El modelo de Lederach para analizar conflictos implica por ejemplo aprender a analizar a las personas, los problemas y los procesos comunicacionales para negociar, evadir una situación de conflicto, acomodarse a ella y colaborar en el proceso de solución (Salm, 2005). La mediación es otra técnica bastante usada por profesores y por los propios alumnos, para llegar a acuerdos a través de la aplicación de estrategias (como las preguntas circulares) que generan empatía sobre la base del respeto por el prójimo (Carozzo, 2010).

Asimismo, se debe crear un clima de firmeza y seguridad, que fomente la disciplina subrayando lo positivo y la conducta prosocial (Roche, 2000; Roche y Sol, 1998) y que trascienda al salón de clases. De hecho, toda la escuela debe coadyuvar a que los niños aprendan destrezas interpersonales, pues si la conducta violenta se aprende, también se aprende el respeto (Harris & Petrie, 2006). Incluso, hoy en día se habla de un nuevo campo como es la educación para la paz (Fernández, 2005).

Una vía para desarrollar un buen clima escolar es por medio del trabajo en equipo que favorece el aprendizaje cooperativo. Según Goleman (1997), todos los métodos de aprendizaje cooperativo, comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender, haciéndolos responsables del aprendizaje de sus compañeros y del suyo propio. Los principios sobre los que se sustenta el aprendizaje cooperativo son: el establecimiento de objetivos cooperativos, el respeto por la heterogeneidad del grupo, el desarrollo de habilidades sociales, la distribución de roles y funciones y la evaluación de procesos y productos (Arias, 2008). En opinión de Palomino (1999), dentro de las ventajas del aprendizaje cooperativo podríamos enunciar las siguientes: a) es un método activo que promueve la autonomía del alumno, b) mejora el rendimiento académico, c) fortalece las relaciones socio-afectivas de los alumnos, d) facilita los procesos creativos y motivacionales dentro del aula, e) potencia habilidades cognitivas y sociales como el liderazgo, la asertividad y la toma de decisiones, f) forma valores democráticos, el respeto y la solidaridad, g) permite poner en práctica múltiples estrategias didácticas, h) engrana diversas técnicas de evaluación de los aprendizajes como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, además i) es un buen medio que favorece el aprendizaje por descubrimiento.

Fernández (2005) agrega otros atributos positivos al aprendizaje cooperativo como la interdependencia positiva entre los compañeros, la práctica de habilidades sociales y existencia de roles en el grupo. Olweus (2005) también sugiere fomentar el aprendizaje cooperativo, además de usar técnicas como el juego de roles y el elogio en lugar del castigo. En ese sentido, no se debe perder de mira que debe haber coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en la escuela, de modo que las técnicas y los procedimientos que se lleven a cabo en el colegio tienen que estar en consonancia con una cultura de paz.

Todo ello implica un enriquecimiento del currículum escolar. En Estados Unidos existen diseños curriculares que han sido elaborados específicamente para prevenir el bullying y combatirlo eficientemente. Tal es el caso de *Community service for teen series*, *Conflict resolution: Curriculum for youth providers*, *Healing the hate: A national hate crime prevention curriculum*, *Hear my voice: A multicultural anthology of literature from United States*, y *Peer culture development* (Harris & Petrie, 2006). En nuestro país no existen innovaciones de este tipo, pero las pautas aquí presentadas podrían constituir un paso importante para su diseño y ejecución.

Por otro lado, el principio de atención individualizada supone engranar todo lo anterior en un sistema de prevención ante casos de bullying, de modo tal que si bien la intervención primaria se refiere a las actividades que mejoran la convivencia, a través de la gestión democrática, la mediación y la educación socioemocional; y la prevención secundaria se refiere a los programas y las actividades de tutoría; la prevención terciaria es una intervención especializada de parte del psicólogo o un profesional competente, para atender a las víctimas y los agresores (Collell y Escudé, 2006a, 2006b), brindando la consejería necesaria para la víctima o el agresor y sus familias. En ese sentido es importante contar no con uno, sino con más psicólogos en la escuela, como lo plantea la Ley de Convivencia en la Escuela. Estos profesionales deben estar altamente especializados en psicología escolar y psicología educativa.

Aunque no está permitido dar tratamiento psicológico, al menos en el sentido estrictamente clínico, en los colegios, es posible diseñar experiencias inocuas para los estudiantes agresores que impliquen el desarrollo de conductas prosociales o de servicio a la comunidad, si se cuenta con la aprobación de sus padres. Para ello hay que hacerles entender que fomentar que el alumno se una a la comunidad a través del servicio a ella es una muy buena alternativa. En Cuba por ejemplo, González (2005a) ha reportado que cuando adolescentes con conductas problemáticas hacen labor comunitaria tutelados por estudiantes universitarios se consigue una evolución favorable en el 87% de los casos, y se observan cambios en su conducta con la familia, además de que adquieren nuevas habilidades sociales (González, 2005b). A ello se suma que el costo económico para la implementación de dicho programa es mínimo.

En ese sentido existen diversos programas de intervención para el bullying. Un programa similar al que señala González el de padrinazgo de PromStar, cuyos lineamientos se centran en la prevención de la violencia, fomentar la resolución de conflictos y emplear la polémica como técnica de aprendizaje. A parte de este programa existen muchos otros como: *Agressors, victims and by standers: thinking and acting to prevent violence*, *Anger coping program*, *Bullying prevention Project*, *Developing good character*, *Doing the right thing*, *Positive adolescent choice training* y *Responding in peaceful and positive ways* (Harris & Petrie, 2006).

Finalmente, el principio de organización, da soporte logístico y humano a todas estas medidas. Se trata de que toda la organización escolar promueva la conducta positiva y rechace las conductas violentas. Para ello es necesario el compromiso de las autoridades (promotor, director, subdirector, prefecto, etc.) en cuanto a la gestión de alianzas con otras instituciones como la policía, los municipios y las empresas privadas, que contribuyan con la ejecución de las medidas aquí mencionadas. A nivel de política institucional, es fundamental tener un reglamento de conducta con normas claras, que se cumpla de manera justa dando las sanciones correspondientes cuando los casos así lo requieran. La disciplina no debe caer en saco roto, y debe propenderse a la participación conjunta, de toda la comunidad educativa, en la elaboración de las normas de disciplina, ya sea directa y parcialmente, o indirecta y ampliamente.

Asimismo, se debe mejorar la supervisión en el recreo para prevenir la aparición del acoso en los lugares de mayor incidencia como los baños, pasillos, losas deportivas, etc. (Fernández, 2005). Las charlas a los alumnos deben ser constantes, privilegiando la convivencia que conlleve a la formación de vínculos positivos entre los compañeros de aula (Sime, 2007). Es también trascendental el contacto con los padres de familia, pues se debe fortalecer el binomio familia-escuela. El compromiso de los docentes debe ser total para con el desarrollo de la sensibilidad moral de sus alumnos, de modo que se cultiven valores democráticos y aprendan a tomar decisiones éticas con autonomía. Para ello el trabajo en equipo, pero sobre todo el ejemplo de los profesores es crucial. Además, su presencia en el acompañamiento y orientación en problemas de violencia, es nodal, ya que son ellos, quienes deben generar un ambiente de confianza en un clima de aceptación y respeto mutuo, que promueva el liderazgo, la responsabilidad, la comunicación, la amabilidad, la colaboración y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Todo ello implica poner en marcha una maquinaria con diversos engranajes que requieren de la motivación adecuada y de los recursos suficientes para crear nuevos espacios de atención como departamentos psicopedagógicos si no los hubiera, o el “teléfono de contacto” (Olweus, 2005), donde las víctimas o los testigos pueden llamar anónimamente para denunciar abusos. Se requiere invertir en capacitación de la mano de expertos, así como en materiales para la evaluación de los estudiantes. Habrá quienes opten por poner cámaras en las zonas de mayor riesgo así como otros que opten por contratar más auxiliares que supervisen el normal desenvolvimiento de las actividades escolares durante el tiempo de clases y en el recreo. También demanda trabajo para rediseñar las curricula, los proyectos educativos institucionales, los planes operativos anuales, etc. para dedicarle más tiempo a los alumnos y absolver sus inquietudes, para participar más activamente en la promoción de la paz mediante la ejecución de actividades extracurriculares como marchas, programas de habilidades sociales, o la implementación de técnicas de mediación y solución de conflictos.

Efectivamente, si se quiere erradicar la violencia de las escuelas hay que hacer un gran esfuerzo humano, para organizar consistentemente, una serie de actividades que dependen de especialistas de otras disciplinas además de educadores. Y se deben tomar en cuenta diversos factores: económicos, pedagógicos, psicológicos, sociales, administrativos, organizacionales, etc. Felizmente, la ventaja de la implementación de todas estas medidas es que se tendrá como resultado no sólo la prevención del bullying, sino también el consumo de sustancias psicoactivas, el absentismo, el bajo rendimiento escolar, pero sobre todo, el desarrollo de los valores morales y de emociones positivas y saludables.

Si bien es cierto que la vida escolar y la vida cotidiana se encuentran atravesadas por la violencia y que el bullying se aprecia en más del 50% de centros escolares, donde las cifras de alumnos implicados directamente en el bullying alcanza del 25 al 40% (Cerezo, 2006), no hacer nada para contrarrestar esta situación es más penoso todavía que padecerla.

REFERENCIAS

- Abarca, J. y Hanco, R. (2012). Estrategias de manejo que implementan los profesores en una institución educativa ante el bullying. *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(2), 220-230.
- Amemiya, I.; Oliveiros, M. y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-258.
- Arias, W. L. (2005). *Psicólogos*. Arequipa: Faraday Editores.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- Arias, W. L. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(1), 32-46.
- Arias, W. L. (2013a). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 22(1), 23-34.
- Arias, W. L. (2013b). Clima organizacional en ocho empresas de Arequipa. *Illustro*, 4, 48-56.
- Arias, W. L. y Vilca, J. I. (2007). Estudio neuropsicológico de cinco pacientes con lesiones prefrontales. *Revista de Psicología de la UCSM*, 4, 74-84.
- Arias, W. L. y Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 201-220.
- Barreda, A. (2006). Percepción de violencia escolar. *Revista de Psicología de la UCSM*, 3, 54-65.
- Bengochea, P. (1992). Un análisis exploratorio de los posibles efectos del divorcio en los hijos. *Psicothema*, 4(2), 491-511.
- Bosqued, M. (2005). *Mobbing. Cómo prevenir y superar el acoso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Cajigas, N.; Khan, E.; Luzardo, M.; Najson, S. y Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3(3), 173-186.
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. *Revista de Psicología de la UCV*, 12, 329-346.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de*

- Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 4(2), 333-352.
- Colllell, J. y Escudé, C. (2006a). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar relaciones entre iguales. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8-12.
- Colllell, J. y Escudé, C. (2006b). Maltrato entre alumnos (II). Administración del CESC – Conducta y Experiencias Sociales en Clase. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 13-21.
- Craig, G. (1999). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Espinoza, E. (2009). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(4), 221-238.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Madrid: Narcea Editores.
- García, J. y Orellana, M. C. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: El papel del género y el curriculum escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41-55.
- García, L., Orellana, O.; Pomalaya, R.; Yanac, E.; Sotelo, L.; Herrera, E.; Sotelo, N.; Chávez, H.; García, N.; Macazana, D.; Orellana, D y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83-99.
- Gil, J. A.; Pastor, J. F.; De Paz, F.; Barbosa, M.; Macías, J. A.; Maniega, M. A.; González, L. R.; Boget, T. & Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18(2), 293-303.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, B. (2005a). Una experiencia de trabajo educativo con adolescentes en la comunidad. *Revista Cubana de Psicología*, 22(1), 33-36.
- González, B. (2005b). Algunas características de la comunicación entre jóvenes y adolescentes en el inicio de las relaciones interpersonales en la comunidad. *Revista Cubana de Psicología*, 22(1), 68-70.
- Guerrero, L. (1994). Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: Un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12.
- Irureta, L. (1995). Evaluación del clima motivacional en clase. *Revista de Psicología de la PUCP*, 13(2), 193-219.
- Jadue, G. (2000). Algunas características familiares y de la escuela que contribuyen a la etiología de la tensión emocional. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(1), 69-85.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Buenos Aires: Ariel-Planeta.
- López, V.; Morales, M. y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: Conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 27(2), 243-286.
- Loza, M. J. y Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación educativa*, 1(2), 59-86.
- Méndez, X.; Inglés, C. & Hidalgo, D. (2001). Escala de dificultad interpersonal para adolescentes (EDIA): estructura factorial y fiabilidad. *Anales de Psicología*, 17(1), 23-36.
- Merino, J. (2008). El acoso escolar – bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales. *Revista de Estudios de la Violencia*, 4, 1-17. Recuperado de: www.icev.cat

- Moreno, M.; Vacas, C. y Roa, J. M. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(6), 1-20.
- Mutchinick, A. (2010). La violencia y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de los jóvenes escolarizados. *Zona Próxima*, 13, 30-49.
- Nieto, J. M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid: Editorial CSS.
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Palomino, L. (1999). Aprendizaje cooperativo. *Revista Peruana de Psicología*. 4 (7-8), 83-94.
- 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.
- Pérez, G. (2007). *Hostigamiento escolar. Violencia a bajo ruido*. (Documento no publicado). Recuperado de: http://www.espaciotodobien.com/documentos/hostigamiento/violencia_a_bajo_ruido.pdf
- Puccinelli, M. A.; Ramírez-Gastón, L. y Rivera, X. (2011). *No bullying. Manual de prevención e intervención en la escuela*. Lima: Corporación Inthelios.
- Quintana, A.; Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171.
- Quintana, A.; Montgomery, W.; Malaver, C. y Ruíz, G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-162.
- Ranilla, R. y Sánchez, V. (2009). Bullying en la escuela. *Revista de Psicología de la UCSM*, 6, 76-85.
- Rivero, E.; Baraona, C. y Saenger, C. (2009). La violencia entre pares (bullying). Un estudio exploratorio en las escuelas secundarias en Morelos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, área 17, Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.
- Roa, M. L.; del Barrio, M. V. y Carrasco, M. A. (2004). Comparación de la agresión infantil en dos grupos culturales. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(1), 29-43.
- Roche, R. (2000). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Editorial Blume.
- Salm, R. (2005). *La solución de conflictos en la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sime, L. (2007). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *Educación*, 16(30), 41-52.
- Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi, A. M.; Passalacqua, A.; Menestrina, N.; Simonotto, T.; Padawer, M.; Ramos, L.; Rodríguez, M. V. y Núñez, A. M. (2000). Estrategias asistenciales e investigación sobre conductas violentas en niños de 6 a 12 años. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(1), 5-33.
- Torres, N. Y. (2010). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. *Zona Próxima*, 12, 242-249.
- Trujano, P.; Dorantes, J. y Tovilla, V. (2009). Violencia en internet: Nuevas víctimas, nuevos retos. *Liberabit*, 15(1), 7-19.
- Velásquez, C. y Montgomery, W. (2009). Resiliencia y depresión en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 75-87.
- Velásquez, C.; Montgomery, W.; Pomalaya, R.; Vega, J.; Guevara, W.; García, P. y Díaz, G. (2009). Habilidades sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin participación en actos violentos en Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 69-82.