

SERIE

Cuadernos de PSICOLOGÍA y PSICOPEDAGOGÍA

**BULLYING EN ADOLESCENTES
ARGENTINOS.**

**Recomendaciones para su
evaluación e intervención.**

Resett Santiago Alejandro

Departamento Humanidades, Facultad "Teresa de Ávila", UCA – Sede Paraná.

13



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Cómo citar el documento:

Resett, S.A. (2024). Bullying en adolescentes argentinos: recomendaciones para su evaluación e intervención. *Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*; 13. Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. <https://doi.org/10.46553/2718-7454.13>

Resett, Santiago Alejandro. Bullying en adolescentes argentinos: recomendaciones para su evaluación e intervención. SERIE Cuadernos de PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA N°13.

Edición por Departamento Humanidades, Facultad Teresa de Ávila, UCA Paraná. Buenos Aires 239

Editor General Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

ISSN 2718-7454

Disponible en: <https://doi.org/10.46553/2718-7454.13>

Los capítulos publicados son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de la Universidad Católica Argentina.

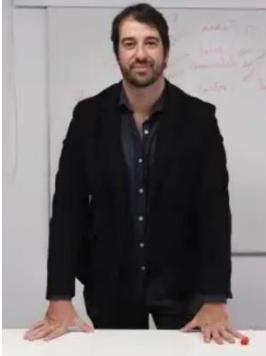
Índice

Autor.....	5
Prólogo	6
Resumen.....	7
¿A qué se refiere el comportamiento de bullying?	7
Porcentajes de bullying en el mundo: ¿qué tan alarmante es el problema?.....	10
Las investigaciones del bullying en la América Latina y la Argentina.....	11
Tipos de bullying: mucho más que agresión física	12
El bullying a través de las edades y las diferencias de género	15
El cyberbullying: ¿otra forma de bullying?.....	19
Los actores del bullying: alumnos victimizados, acosadores y espectadores.	23
Medición del bullying: ¿qué instrumentos válidos y confiables existen?	25
El cuestionario de Olweus para evaluar el bullying.....	26
La escala de Bullying y cyberbullying de Thomas y otros basada en un modelo multidimensional del bullying	27
Las nominaciones de pares para medir el bullying	29
Cómo se puede reducir este problema: Olweus Programa de Prevención del Bullying (OBPP).....	31
¿Por qué usar este programa?	31
¿Realmente es uno de los más efectivos?.....	32
¿En qué consiste el OBPP de Olweus?	33
¿Cuáles son los objetivos del OBPP?	33
¿Para quién está diseñado el OBPP?	34
¿Cuáles son los componentes del programa?.....	34
¿En qué consiste cada uno de los componentes?.....	36
¿Cómo se supervisa el programa para su implementación?	40
¿Por qué formar un comité supervisor?.....	42
¿Cómo organizarse para llevar a cabo el OBPP?	42
¿Cómo se sabe si uno está preparado para llevar a cabo la intervención, según el autor del programa?.	43

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Conclusiones: ¿qué falta sobre el bullying en la Argentina en adolescentes?.....	45
Referencias	48

Autor



Dr. Resett Santiago Alejandro

- Licenciado en Psicología
- Licenciado en Ciencias de la Educación
- Doctor en Psicología
- Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- Docente e Investigador de la Pontificia Universidad Católica Argentina
- Especialista en bullying y cyberbullying en adolescentes

Contacto: resettsantiago@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7337-0617

Prólogo

La presente obra tiene una riqueza particular para el público especializado que trabaja con adolescentes en Argentina ya que la problemática del Bullying o Acoso Escolar es de gran relevancia en nuestro tiempo, sobre todo en la escuela media. También es de mucho provecho para el público no especializado, ya que mantiene un lenguaje apropiado para un lector común, explicando cada uno de los conceptos que desarrolla y detallando su alcance.

Este estudio conceptualiza el bullying y su alcance, así como cada uno de los actores de esta problemática. Se enriquece con investigaciones empíricas realizados por el autor en Argentina, siendo un especialista en el tema con una gran trayectoria, tanto en estudios de empíricos como desarrollos teóricos. Cabe señalar que en el país no siempre abundan los estudios empíricos sobre los temas importantes que nos afectan. El aporte que en esta obra se realiza sobre el bullying es de gran valor porque sirve de diagnóstico del alcance de la problemática en población de adolescentes argentinos.

Las viñetas presentes a lo largo de la obra permiten visualizar, mediante ejemplos concretos y reales, las conceptualizaciones desarrolladas teóricamente.

Muchas veces nos encontramos en las instituciones educativas con la demanda no sólo de cómo detectar la problemática del bullying, sino con la demanda de qué hacer o cómo intervenir cuando éste ocurre. En esta oportunidad la presente obra se convierte en una respuesta a esa demanda ya que no solamente desarrolla diferentes instrumentos de medición y evaluación de la problemática, sino se aborda programas de intervención desarrollados en otros países que han tenido impacto positivo sobre la población adolescente.

Por todos estos motivos esta obra es un gran aporte para el trabajo con adolescentes argentinos en la actualidad.

Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

Resumen

El bullying es una agresión intencional reiterada y con un desbalance de poder físico y/o mental entre quien lo sufre y quien lo realiza. Esta conducta es un importante factor de riesgo para la salud mental de los adolescentes a nivel psicológico, social y físico. A nivel de la Argentina, como de otras naciones de la América Latina, todavía es mucho lo que falta investigar, mayormente a nivel de intervenciones científicas para su prevención. El presente estudio llevó a cabo una revisión de lo investigado en la temática a nivel teórico, como en los instrumentos científicos para su evaluación. También se aportan aspectos a considerar a la hora de evaluar esta problemática. Por otra parte, se delinean recomendaciones para su prevención en nuestro contexto. Como conclusión se puntualiza cómo deberían seguir los futuros estudios del tema en nuestro país, en donde los estudios son escasos y necesarios.

Palabras clave: bullying; acoso; adolescentes; Argentina; medición; intervención.

¿A qué se refiere el comportamiento de bullying?

En Suecia, a principios de la década del 70, el bullying –término inglés- o acoso escolar despertó un profundo interés, sobre todo a partir de los estudios de Heinemann y Olweus. Este último realizó un extenso estudio del fenómeno durante la década de los setenta y ochenta en Suecia y Noruega (Vaillancourt y otros, 2008). Olweus, una de las máximas autoridades en este campo e investigador en la temática a lo largo de cuatro décadas, fue quien comenzó a interesarse profundamente en el tema (Resett, 2021). Este autor puso en evidencia que el ambiente en las escuelas no era tan pacífico como se creía (Blaya, 2010). Los estudios de Perry y otros (1988) en los Estados Unidos también merecen una mención especial.

Además de los autores ya mencionados, numerosos investigadores pertenecientes a distintas disciplinas analizaron el fenómeno del bullying en los países del primer mundo: Smith desde la psicología y Farrington desde la criminología en Inglaterra; Slee y Rigby desde la psicología y la educación en Australia; Junger-Tas desde la sociología y la criminología en Holanda; Morita desde la sociología y la criminología en el Japón; Pepler desde la psicología en el Canadá, entre otros (Resett, 2021). Como puede verse, luego del interés inicial que el bullying tuvo en los países

escandinavos, importantes investigaciones sobre su incidencia se llevaron a cabo en Europa, luego en Japón, Australia, América del Norte, etcétera (del Barrio y otros, 2008).

Para conceptualizar el acoso escolar hay que distinguir, en primer lugar, el bullying de la violencia y la agresión, lo cual muchas veces es algo difícil. Las conductas agresivas son actos que buscan lastimar o molestar física o emocionalmente a otras personas. Son actos menos extremos que las conductas violentas (homicidio, robo, violación, etcétera) y no se limitan solamente a lo físico. Por ejemplo, cuando se habla de delitos violentos en el derecho, por ejemplo, robo con un arma de fuego, se hace referencia un delito con un componente de violencia física. Por lo tanto, para los investigadores del primer mundo, el bullying es un subtipo de conducta agresiva dirigida a dominar y someter a otra persona (Orpinas y Horne, 2006; Smith y otros, 2002).

Olweus (1993) trató de dar una definición precisa sobre qué es el bullying. Según este autor, existe acoso cuando un individuo (o grupo de individuos) es expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de un sujeto o por parte de un grupo y, generalmente, el sujeto agredido tiene menos fuerza, es más débil que el agresor. Acción negativa se refiere a que el sujeto que agrede tiene la intención o el propósito de lastimar o incomodar a otro alumno (Farrington, 1993); no se considera como agresión si un sujeto lastima a otro sin intención de hacerle daño –por ejemplo, un adolescente que se tropieza y lastima a otro en su caída-. Repetidamente implica que el sujeto ha sido expuesto a la violencia frecuentemente, en muchas ocasiones. Finalmente, para que el acto se considere intimidación debe observarse, como ya se señaló, una asimetría, un desnivel en la fuerza física y mental entre ambas personas, ya que el acoso es una forma de conducta agresiva basada en una posición de poder (Craig, Pepler y Blais, 2007; Juvonen y Graham, 2001). La asimetría debe ser percibida como tal por el alumno que es blanco de la misma. Las razones de la asimetría pueden basarse en: la mayor fuerza física del victimario; un estatus social más elevado dentro del grupo de pares (un alumno popular versus un alumno rechazado); un número mayor (grupo de agresores versus un joven solitario); o a través de la pertenencia de la víctima a grupos raciales, culturales, sexuales o económicamente desfavorecidos o con discapacidades físicas o mentales en la víctima (Resett, 2021). De este modo, podemos distinguir a alumnos que hacen bullying y quienes lo sufren o son victimizados. Esta conducta puede suceder en cualquier contexto en que se encuentren los adolescentes (escuela, afuera de ella, en el club, en el barrio, redes sociales, entre otros), pero aquí nos centramos, principalmente, en el acoso que ocurre en la escuela.

Cabe aclarar que no se considera como bullying un hecho de agresión aislado, por más grave que sea, por ejemplo, un alumno que en un ataque de furia golpea a otro; las cargadas amistosas o

bromas entre dos amigos; peleas entre alumnos o agresiones mutuas; juegos bruscos, por ejemplo, cuando dos amigos juegan a empujarse o la lucha, lo cual puede ser peligroso; desacuerdo o conflictos entre compañeros; herir o lastimar a alguien sin querer; o no querer ser amigo de alguien, ya que los amigos se hacen en base a interés comunes o afinidades, pero siempre hay que afianzar la tolerancia y el compañerismo en el aula como fuera de ella.

En la Viñeta 1, se brinda la definición de bullying brindada por el Cuestionario de Bullying/Victimización de Olweus (1996), el cual es uno de los más conocidos a este respecto, para medir dicho comportamiento. Dicho cuestionario está adaptado a la Argentina y más adelante se lo abordará.

Viñeta 1

Definición de bullying brindada por el Cuestionario de Bullying/Victimización de Olweus para adolescentes

Aquí hay algunas preguntas sobre ser acosado por otros alumnos.

¿Qué es ser acosado? Un alumno está siendo acosado cuando otro alumno, o varios, hacen algunas de estas cosas:

- Lo insultan, se burlan, le hacen cargadas pesadas o le ponen sobrenombres feos.
- Lo dejan afuera del grupo, no lo dejan participar, lo excluyen, etc.
- Le pegan, lo patean, lo empujan o encierran dentro de una habitación.
- Hacen correr mentiras o mandan cartitas o mensajitos diciendo cosas feas sobre ese alumno, tratando de dejarlo mal con demás alumnos.
- Y otras cosas como por el estilo.

Cuando decimos que un alumno es acosado, nos referimos a agresiones que suceden varias veces y de las cuales él/ella no puede defenderse. Es decir, cuando es tratado de mala manera, agresivamente; no cuando dos alumnos con la misma fuerza se pelean o discuten entre ellos, ni cuando dos amigos se hacen bromas amistosas.

Porcentajes de bullying en el mundo: ¿qué tan alarmante es el problema?

Olweus (1993) encontró que el 9% de los alumnos noruegos y suecos, entre primero y noveno grado, eran acosados al menos dos o tres veces al mes. En Inglaterra se detectó que la victimización estaba muy extendida y que un cuarto de los alumnos eran víctimas algunas veces (Whitney y Smith, 1993). En Australia, Rigby y Slee (1995) observaron que el 19% de los chicos y el 15% de las chicas, entre los 10 y 17 años, fueron acosados, al menos, una vez por semana. En los Estados Unidos, hasta el 78% de los alumnos dijeron haber sido intimidados en el mes anterior al menos una vez (Olweus y otros, 1999). En el año 2005, casi un 21% de los estudiantes de escuela secundaria señalaron ser acosados, al menos una vez, en los últimos dos meses en dicho país (Wang y otros, 2009). Asimismo en España, país perteneciente a la tradición latina, cabe destacar el importante trabajo realizado por del Barrio y colaboradores (2008), quienes en una muestra representativa de alumnos de escuelas secundarias hallaron que un 30% era insultado muchas veces y un 4% era víctima del acoso físico con la misma frecuencia. En el Japón, una cultura oriental, esta problemática también fue reconocida (Hirano, 1992) y algunos estudios hallaron que el ijime (concepto muy similar al término acoso escolar) y el wang-ta (usado en Korea para referirse al mismo) eran comunes (Hirano, 1992; Maeda, 1999). Como puede verse, las incidencias informadas por las distintas investigaciones no son comparables debido a que emplearon diferentes puntos de corte, no todos los trabajos brindaron una definición a los alumnos sobre qué conductas eran acoso y sólo algunos de los mismos usaron muestras representativas.

También se han llevado a cabo estudios extensos y ambiciosos sobre el acoso en otras naciones del primer mundo (Resett, 2021). Por ejemplo, recién a principios del año 2000 se realizó en los Estados Unidos una investigación de gran magnitud con 15.686 estudiantes de los grados 6 a 10 de escuelas públicas y privadas, el cual mostró que un 30% de los jóvenes informaba participación en actos de intimidación, ya sea como agresor (13%), víctima (11%) o ambos (6%) (Nansel y otros, 2001). Asimismo, se han realizado estudios trasnacionales que demostraron que era un fenómeno que se extendía por el mundo, no un problema de una región y cultura particular (Akiba y otros, 2002; Cook y otros, 2009). También el estudio de Mercy y colaboradores (2002) en 27 naciones con adolescentes de 13 años llegó a las mismas conclusiones; Suecia e Inglaterra mostraban los niveles más bajos (15%) y Lituania, Groenlandia, Dinamarca, Alemania y Austria, los más altos (más de 60%).

Como puede observarse, a nivel internacional existe una variabilidad considerable en la prevalencia del bullying a través de los distintos países, que oscila entre un 15%-20% en algunas naciones hasta un 70% en otras (King y otros, 1996). Otros estudios han detectado una variabilidad menor con porcentajes que fluctúan entre un 15% a un 46%, con Lituania con los niveles más altos y Suecia con los menores (Nansel y otros, 2004). Investigaciones más recientes hallaron en adolescentes niveles muy bajo de 7% en Tajikistan a 74% en Samoa, con diferentes variabilidades, por ejemplo, un 44% en Afganistán, un 35% en Canadá, 26% en Tanzania y 24% en nuestro país, según un estudio de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2018).

Las investigaciones del bullying en la América Latina y la Argentina

A diferencia del sólido cuerpo de investigación sobre el bullying que existe en los países del primer mundo, como los Estados Unidos o Europa del norte, como en tantos otros temas, en las naciones menos desarrolladas -como las latinoamericanas- es mucho lo que falta por investigar (Romera Félix y otros, 2011). Sin embargo, lentamente la temática ha comenzado a gestar un interés en Latinoamérica (del Barrio y otros, 2008), como lo demuestran estudios llevados a cabo en Chile, el Uruguay, el Perú, Colombia, México, entre otras naciones (Resett, 2021). Un importante estudio reciente –en 16 países de Latinoamérica con alumnos de sexto grado de educación primaria entre los cuales se hallaba la Argentina- halló que más del 50% de los alumnos sufría de algún tipo de acoso (Román y Murillo, 2011). Con respecto a nuestro país, este presentaba los niveles más elevados con casi 38% de alumnos que señalaban haber sido insultados o amenazados y casi un 24%, agredidos físicamente. El problema de dicho estudio, sin embargo, fue que para medir el bullying usó un cuestionario y no un instrumento con propiedades psicométricas ampliamente usado a nivel mundial.

Con respecto a investigaciones sistemáticas en distintas ciudades de nuestro país que usaron un cuestionario con reconocidas propiedades, como el de Olweus, detectaron un nivel de ser victimizado entre 12%-20% de alumnos de escuelas secundaria que lo sufrieron, al menos, entre 2 o 3 veces al mes, que es el punto de corte establecido por el autor de test (Olweus, 1993, 2013). Un importante estudio de nuestro equipo de investigación con 1151 adolescentes de Entre Ríos, Argentina, que cursaban estudios secundarios (46% varones y el resto mujeres), con edades de

entre 12 a 18 años, encontró que el 13% sufría de bullying, un 6% lo realizaba, un 5% hacía ambas cosas y el resto era espectador (Resett, 2016). Estos resultados, aunque son de una región de la Argentina, ponen de relieve que los niveles de acoso existente son más elevados que los hallados en otras naciones con el test de Olweus. Por ejemplo, en Suecia los estudios de Olweus arrojaron porcentajes de 9%, 7% y 2%, respectivamente (Olweus, 1993). En los Estados Unidos Nansel y otros (2001) hallaron un 11%, 13% y 6%, respectivamente. Estos resultados indicarían que en nuestra región el bullying es una problemática más frecuente.

Tipos de bullying: mucho más que agresión física

El bullying puede ser llevado a cabo de distintas formas: verbales (poner apodos, burlarse, insultar), físicas (golpes, patadas, empujones, morder) y también de un modo indirecto (Rigby y otros, 2004), esto es, sin usar contacto físico o verbal directo con la víctima: esparcir rumores, dañar la reputación de otro alumno, excluir (dejar a un alumno fuera de un grupo intencionalmente, no invitarlo a una fiesta, etcétera). Este tipo de acoso también se denomina agresión relacional (Crick y otros, 1997), o agresión social o psicológica (Galen y Underwood, 1997). También es útil distinguir la agresión directa y la indirecta en su forma verbal, física y relacional. Un ejemplo de agresión física directa sería pegar; de verbal directa, poner sobrenombres y de relacional directa, no dejar participar. Ejemplos de formas indirectas para estos tres tipos serían: destruir objetos, difundir falsos rumores e ignorar, respectivamente (Colell y Escudé, 2006). Un ejemplo de un alumno que sufre acoso físico, verbal y relacional es dado en la Viñeta 2.

Viñeta 2

Un caso de un adolescente que sufre distintas formas de victimización

Andrés es un adolescente de 12 años que comenzó la escuela secundaria. Es algo tímido y le cuesta hacer amigos. A principios de año, sus padres se mudaron a una nueva ciudad. Por lo tanto, no tiene amigos en la escuela ni fuera de ella. Solamente habla con dos amigos por redes sociales que viven en la ciudad donde hizo los estudios primarios. Los primeros días de clase son difíciles para él: está solo en los recreos y muy pocos alumnos le dirigen la palabra en clases. Un día en educación física, arman un equipo para jugar al fútbol; nadie quiere jugar con él. El docente indica: “armen los grupos y arranquen. Yo ya vuelvo”.

Finalmente, un grupo lo acepta sin mucha motivación, pero diciéndole que debe atajar. Andrés nunca se destacó en los deportes, aunque es muy bueno para andar en bicicleta. A los 10 minutos de juego, su inexperiencia se hace evidente y rápidamente le meten dos goles. Los rivales se burlan de él con crueldad y lo apodan “mano de manteca”, mientras que sus compañeros de equipo lo insultan (“sos horrible”) y le gritan con furia. Aquel día vuelve a su casa muy triste. Durante el camino de regreso muchos compañeros de clase pasan junto a él y se le burlan. Durante los días siguientes las agresiones aumentan, principalmente de Daniel y dos amigos de él, quienes son los adolescentes más dominantes e intolerantes del grupo; se le burlan con frases como: “mano de humo”, “anda a jugar al volley con las nenas”, entre otros insultos. Andrés siente gran impotencia, pero no se anima a contestar las agresiones ni contarle al docente o sus padres por miedo a que el acoso se incremente. Un día Andrés llega muy abatido de la escuela porque en el recreo le sustrajeron su cartuchera. Aunque no sabe quién lo hizo, sospecha de Daniel y sus amigos. Su padre en el almuerzo lo nota más callado que de costumbre y le pregunta si le pasó algo. A lo que él simplemente replica: “no pasa nada, pa”. En la próxima clase de educación física deben jugar al handball y, nuevamente, nadie quiere que esté en su equipo. Daniel lo mira con desprecio y le dice en voz baja para que no lo escuche el docente: “veni con nosotros, mantequita”. Con resignación se dirige al arco. Antes de comenzar, uno de los amigos de Daniel se le acerca y, cuando el docente no lo ve, le pega una cachetada en la nuca advirtiéndole en forma amenazante: “más vale te pongas las pilas, mantequita”.

Como se muestra en la Viñeta 2, el acoso que sufre Andrés presenta una mezcla de bullying directo verbal (insultos, gritos o apodosos hirientes) y físico (el golpe en la nuca), como indirecto (aislar, no dirigirle la palabra, etc.). También el hecho de robarle los útiles cuando están en el recreo es una forma indirecta de acoso centrada en sus propiedades o pertenencias. Si le quitaran con empujones y rompieran, por ejemplo, su mochila delante de sus ojos sería una forma de bullying directo.

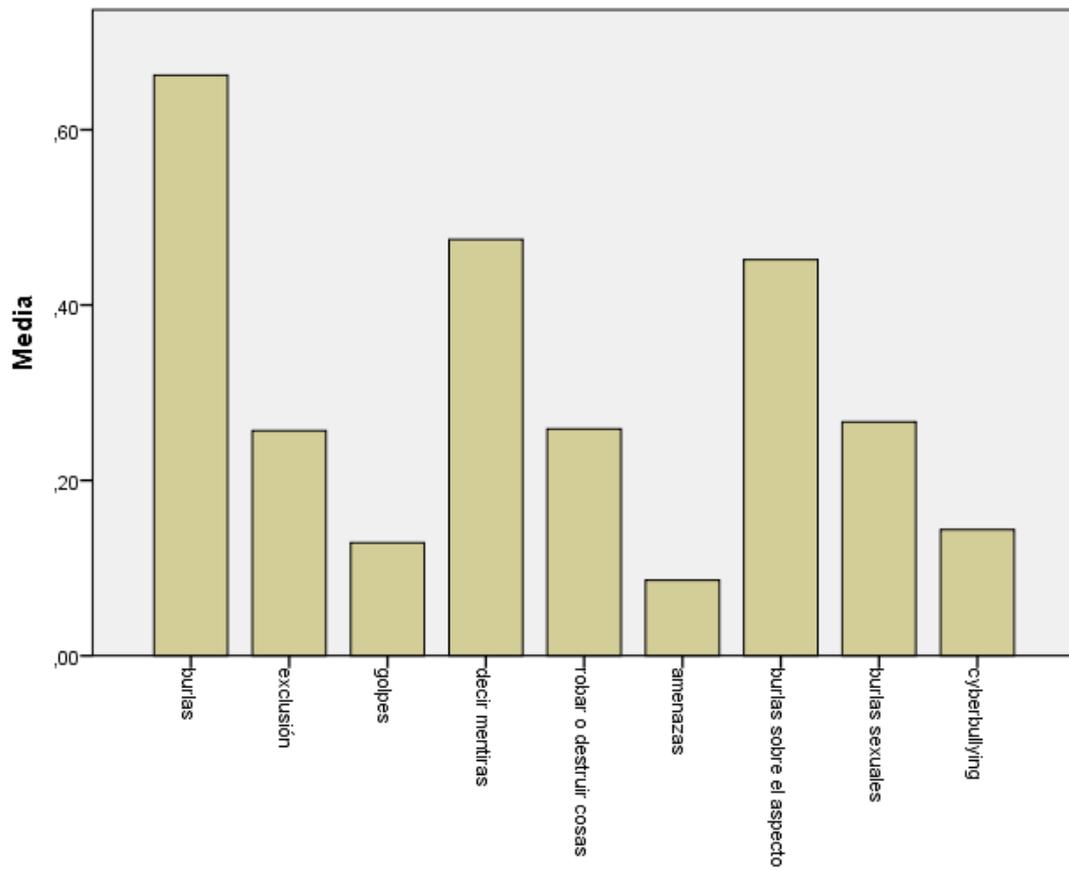
En general, los primeros estudios de la problemática se enfocaron en el bullying directo –en su forma física y verbal– pero luego, en Finlandia, las investigaciones de Björkqvist y colaboradores (1992) introdujeron la agresión indirecta como una forma de bullying. Tanto los docentes como los alumnos tienden a aceptar que la agresión física es acoso escolar, pero la relacional no es percibida tan fácilmente como tal.

Entre las formas de bullying, la más común es la verbal (del Barrio y otros, 2008; Resett, 2011): apodos, insultos, usar nombres despectivos, entre otras. En 1999, en los Estados Unidos, el 13% de los jóvenes entre 12 y 18 años decía que le habían dirigido palabras despectivas con respecto a su raza, género, y/o religión (Harris y Petrie, 2006). Recientes estudios sugieren que la orientación sexual percibida o real, seguida por la apariencia física, son las principales razones por las cuales los estudiantes son maltratados (Goldblum, 2008). La mayor parte del acoso es tanto verbal como físico (Olweus, 2001), ya que ambos tipos de agresión tienden a co-ocurrir. El avance actual de la tecnología y los medios de comunicación masivos y su popularidad entre los más jóvenes ha dado lugar a una nueva forma de bullying distinta al tradicional –o también llamado convencional-: el acoso mediante el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (Mason, 2008). Ésta se ha denominado como cyberbullying o bullying electrónico o digital. Éste puede ser llevado a cabo, por ejemplo, enviando mensajes y fotos ofensivas mediante el celular o la computadora. Este nuevo tipo de acoso, como sus diferencias con el cyberbullying, se desarrollará más adelante.

En el gráfico 1, se muestran las respuestas a distintas preguntas sobre ser victimizado del cuestionario de Olweus en una muestra de más de 1100 adolescentes de escuelas secundarias de Paraná, Entre Ríos. Como se muestra en dicho gráfico, las burlas hirientes son la forma más frecuente, seguido por decir mentiras para hacerme quedar mal y luego las burlas sobre el aspecto físico; el cyberbullying, como se ve, es una de las más baja, pero se compone de una pregunta general de haber sufrido acoso por celular o internet.

Gráfico 1

Puntajes de victimización a las preguntas del cuestionario de Olweus en adolescentes



El bullying a través de las edades y las diferencias de género

El ser victimizado se incrementa en la niñez, alcanza su pico máximo a principios de la adolescencia -entre los 10 y 14 años- y desciende a finales de dicho período (García Continente y otros, 2010; Solberg y otros, 2007; Wienke Totura y otros, 2009), lo cual también se halló en adolescentes de la Argentina (Resett, 2021). Numerosos estudios han demostrado que esta problemática es más frecuente en la escuela media o secundaria en comparación con la escuela primaria (Nolin y otros, 1996; Paul y Cillesen, 2003). Muchas veces, el paso de la escuela primaria a la secundaria implica el traslado a una institución más grande; el tener que separarse de los antiguos

compañeros; el encontrarse con chicos de edades mayores y el enfrentar un funcionamiento institucional distinto (generalmente mayor población, una relación docente-alumno más impersonal, etc.). Algunos investigadores afirman que el aumento del bullying en los primeros años de la escolaridad media responde a un intento de establecer dominancia en un escenario completamente nuevo (Pellegrini y Bartini, 2000). Por ejemplo, el Bergen Study (Olweus, 1993) halló que el 50% de los chicos intimidados en la escuela media fueron agredidos por otros más grandes. En este sentido, Cepeda-Cuervo y otros (2008) hallaron que la victimización era más frecuente en los grados 6º a 8º para disminuir en los grados 9º a 10º. Además, en los inicios de la adolescencia -en comparación con edades anteriores- el uso de la agresión no es visto tan negativamente por los pares (Pellegrini y otros, 1999). Algunos autores también afirman que, cuando los adolescentes se vuelven mayores, desarrollan estrategias más eficaces para lidiar con el acoso, lo cual también explicaría su posterior disminución (Smith y otros, 2001).

Por otra parte, los cambios físicos y hormonales que se producen en la adolescencia incrementan el tamaño corporal de los alumnos (peso, altura, musculación), principalmente en los varones. Al combinarse con otros factores, pueden favorecer un incremento de la agresión y de formas más severas de llevarla a cabo (Pellegrini y Bartini, 2000), como también por el hecho que en dicha etapa el grupo de pares adquiere mayor importancia psicosocial, hay menor supervisión adulta y la relación docente alumno en la escuela secundaria, en comparación con la primaria, es menos personalizada (LaFontana y Cillesen, 2010), como se señaló.

En lo referente a los tipos de acoso, el físico tiende a disminuir a medida que los alumnos crecen, mientras que el verbal y el relacional tienden a incrementarse con la edad. No obstante, el bullying es algo presente en todos los niveles del sistema educativo (Furlong y otros, 2004). No se experimenta únicamente en la escuela primaria y secundaria. Incluso está presente en el nivel terciario y universitario. Por ejemplo, entre un 14%-34% de los alumnos del nivel pos-secundario dijo haberlo sufrido y entre un 7%-17% señaló haber agredido a otros (Harris y Petrie, 2006). En la Argentina también se detectó que es un problema grave, con casi un tercio afirmando padecerlo, y con importantes costos psicosociales para los problemas emocionales (depresión, ansiedad y estrés)

Con respecto a las diferencias según género, es común que las chicas denuncien la intimidación más que los chicos, pero es más probable que los muchachos sean las víctimas o los victimarios y también que existan más varones en los grupos que son –simultáneamente- tanto agredidos como perpetradores (Resett, 2021; Solberg y otros, 2007). Desde hace tiempo muchos investigadores han documentado que las relaciones entre los varones son más agresivas que entre

las mujeres (Arnett, 2008; Parker y otros, 2006). La mayoría de los estudios señala que esto se debe tanto a factores sociales como biológicos (Resett, 2021). Los varones son los que llevan adelante la mayor parte de la agresión hacia sus pares del género opuesto: el 60% de las alumnas agredidas afirmaron haberlo sido a manos de un varón, principalmente en los grados 5º-7º, mientras un 15%-20% resultó acosado por mujeres y varones (Olweus, 1993).

Por otra parte, también se presenta una gran variabilidad según el género en la forma en que se perpetra el acoso (Parker y otros, 2006; Resett, 2021). En general las chicas practican más el acoso indirecto, como excluir, esparcir rumores, etcétera (del Barrio y otros, 2008), mientras que los chicos tienden más al acoso tanto físico como verbal (Harris y Petrie, 2006). Una de las diferencias más notable a este respecto es que los varones llevan a cabo mayores niveles de acoso físico y esta diferencia se registra ya a edades tempranas (Brown y otros, 2007). Los niveles de agresión indirecta que experimentan los varones, sin embargo, son bastante similares a los de las mujeres (Olweus, 1993).

En el gráfico 2 y 3, se muestran las respuestas sobre distintas formas de victimización y bullying del cuestionario de Olweus a partir de una muestra de adolescentes argentinos de 1100 alumnos que cursaban estudios medios. Como se muestra en dichos gráficos, en la victimización no emergen casi diferencias de género, con la excepción de las formas físicas en donde los varones son más frecuentemente acosados, mientras que en el llevar a cabo el bullying emergen diferencias más notorias, según el género, debido a niveles más elevados en los varones. De este modo, los adolescentes varones llevan a cabo mayor acoso, tanto directo como indirecto, en comparación con las mujeres. Lo que no quita que existan adolescentes del género femenino que llevan a cabo bullying. Se debería examinar si, hoy en día en nuestro país, en el cual la agresión y la violencia está tan extendido, las mujeres realizan más acoso que años atrás en la escuela media.

Gráfico 2

Porcentajes de distintas formas de ser victimizado según género

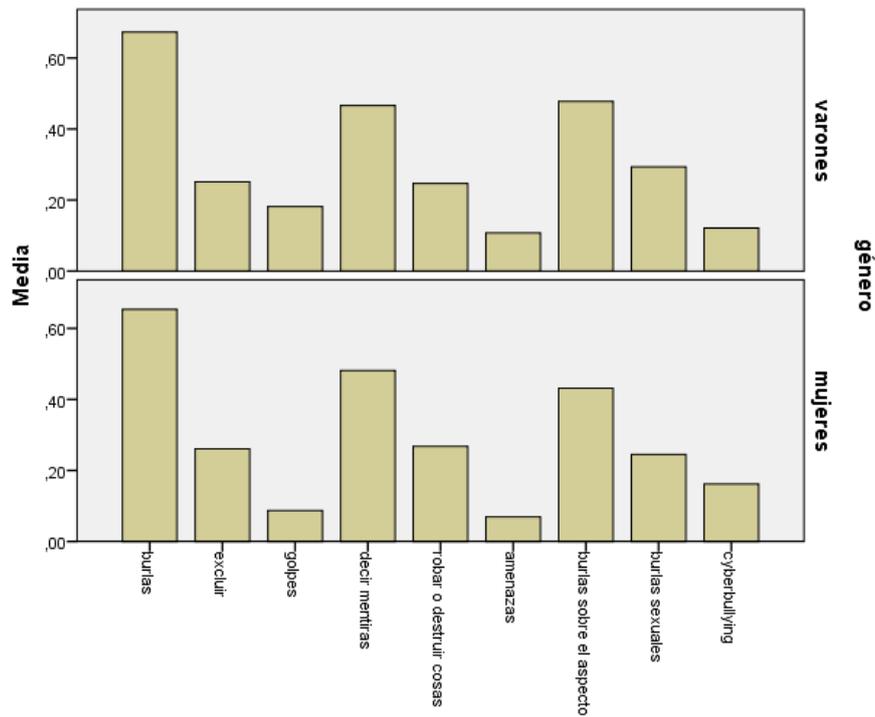
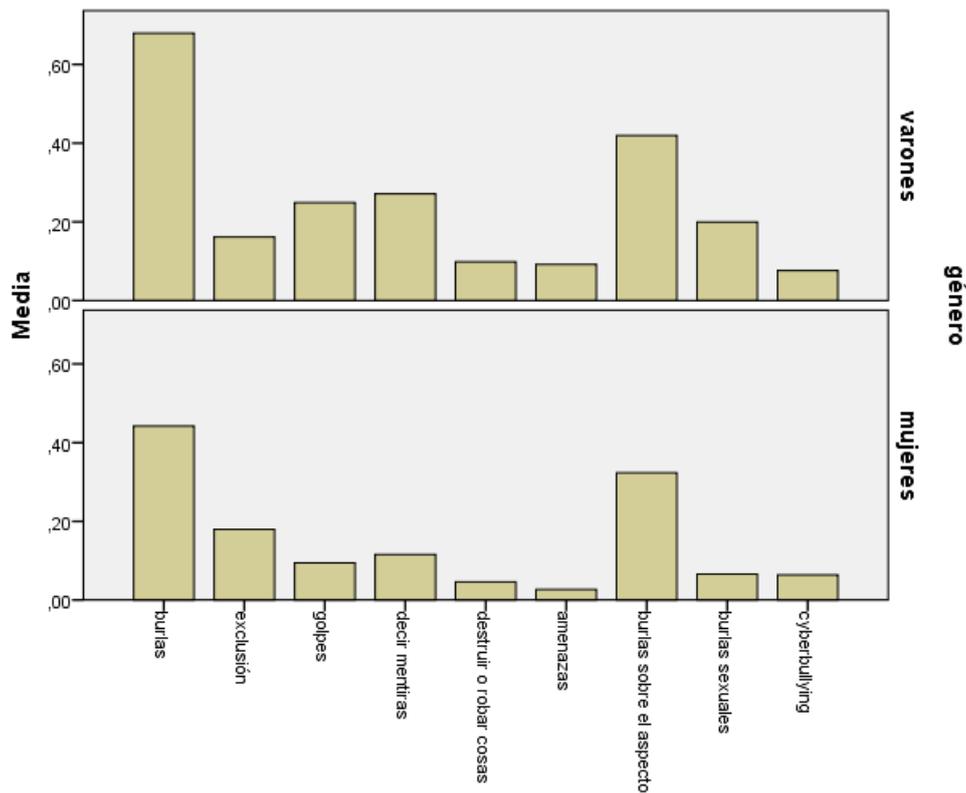


Gráfico 3

Porcentajes de distintas formas de realizar bullying según género



El cyberbullying: ¿otra forma de bullying?

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información es un rasgo fascinante en las últimas décadas, como lo es también la popularidad que las mismas tienen en los adolescentes. En la Argentina, la disponibilidad y atracción de dichos dispositivos ha hecho que ellos se coloquen a la vanguardia de la “generación interactiva” en América Latina debido a que junto con los adolescentes de Chile son los que más las usan nuevas tecnologías (Facio y Resett, 2012).

A pesar de que las nuevas tecnologías han generado muchos beneficios, también pueden generar consecuencias negativas o ser un factor de riesgo para la salud mental (Holfeld y Grabe, 2012), como lo son el grooming, el sexting, el trolling, el cyberstalking o el hacking (Resett y González Caino, 2019). Uno de dichos costos o riesgos también es el cyberbullying (Mason, 2008). A pesar de que todavía se debate acerca de cómo medirlo y definirlo (Kubiszewski y otros; 2015; Mehari y otros, 2014; Patchin e Hinduja, 2015), la mayoría de los investigadores señala que es una agresión intencional repetida que ocurre a través de medios electrónicos (Sontang y otros, 2011) y de la cual la víctima no puede defenderse fácilmente o es más débil (Beran y Li, 2005; Kowalsky y Limber, 2007; Slonje y Smith, 2008). El primer estudio sobre el cyberbullying se llevó a cabo en el año 2000, por ende, la investigación sobre el mismo es algo limitada en comparación con el bullying (Raskauskas y Stoltz, 2007).

El cyberbullying es muy frecuente entre los adolescentes, principalmente en los adolescentes que se hallan en la adolescencia media (Kowalski y otros, 2014) debido a que ellos usan más las tecnologías, como redes sociales, en comparación con los niños y con fines de comunicación, por ejemplo, hablar con amigos. Los niños, en cambio, la usan en menor medida y con propósitos lúdicos o recreativos, como jugar o ver una caricatura en YouTube. Por otra parte, su uso en la niñez –generalmente- es más supervisado por parte de los adultos.

En este sentido, Tokunaga (2010) halló que 20%-40% de los adolescentes eran víctimas de cyberbullying. Sin embargo, las cifras varían notablemente a través de los estudios internacionales (Kowalski y Limber, 2007). Así, la prevalencia varía típicamente entre 10%-40% en los distintos estudios (Lenhart, 2010; Pontzer, 2010). En lo relativo a ser cyberagresor, las investigaciones señalan que 11%-44% son perpetradores (Calvete y otros, 2010). En una muestra de casi 900 adolescentes de Paraná, Entre Ríos, Argentina, se halló que un 6% era cybervictimizado y un 8% era

victimizado en ambas formas (con nuevas tecnologías y presencialmente); con respecto a realizar cyberbullying, un 8% lo hacía, mientras que un 4% lo realizaba de ambas formas. De este modo, el incremento del cyberbullying se ha convertido en un asunto de preocupación para padres, adolescentes y los miembros de la comunidad educativa (Law y otros, 2012).

En lo relativo a las formas de llevar a cabo el cyberbullying, se pueden nombrar las siguientes (Willard, 2005), como se ve en la tabla 1.

Tabla 1

Formas de cyberbullying y ejemplos concretos

Formas	Ejemplos
Provocación incendiaria	un comentario desagradable en internet o redes sociales el cual se va incrementando en su nivel descalificativo
Hostigamiento	envío de mensajes desagradables o hirientes por mensaje de texto o redes sociales
Denigración	“colgar” o enviar mensajes o rumores falsos o desagradables de otra persona para dañar su reputación
Suplantación de identidad	hacerse pasar por la víctima con su celular o en una red social para ridiculizarla o hacerla quedar mal
Violación de la intimidad	difundir secretos, fotos o información de una persona en la internet para hacerla quedar mal;
Juego sucio	hablar con alguien sobre situaciones íntimas o embarazosas para después difundirlas y ridiculizarla
Excluir intencionalmente a un alumno	crear grupos de la escuela en redes sociales y no incluirlo

Cyberacoso	mensajes reiterados que buscan infundir miedo o temor
------------	---

Otros autores diferencian al cyberbullying en siete tipos de acuerdo al medio en que se lleva a cabo (Smith y otros, 2006): mensajes de texto recibidos en el celular mediante mensajes de texto o WhatsApp; fotografías o vídeos realizados con las cámaras de los celulares y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con hacerlo; llamadas al teléfono móvil acosadoras; e-mails insultantes; salas de chat en las que se agrede a uno de los participantes o se le excluye; el acoso mediante los programas de mensajería instantánea (como redes sociales u otros servicios de mensajería); y páginas web donde se difama a la víctima o se “cuelga” información personal para que sea ridiculizada. También se puede incluir aquí los videos juegos que se juegan en red y en los cuales se puede insultar o excluir. En nuestro país existe un test adaptado para medir tanto la cybervictimización como el cyberbullying denominado Cuestionario de Ciberbullying de Calvete y otros (2010). Este demostró buenas propiedades psicométricas en adolescentes argentinos y evalúa las distintas formas mencionadas (Resett y Gámez-Guadix, 2018).

Este tipo de bullying presenta características singulares y se diferencia del tradicional por ser más anónimo, rápido, cómodo y no limitarse al ámbito escolar, ya que los alumnos pueden ser acosados cuando no están en la escuela (Li, 2006; Slongue y Smith, 2007). Por esta razón, algunos autores indican que la mayoría de los actos de cyberbullying no cumplen con la definición típica del acoso escolar: repetición y desigualdad en el poder (Wolak y otros, 2007). Smith y otros (2012) analizaron en detalle si las características del bullying tradicional se aplican también al electrónico; concluyeron, tentativamente, que este es el caso. Por otra parte, Olweus (2012) comprobó que hay una asociación significativa entre ser acosado mediante métodos tradicionales y a través del bullying electrónico. No obstante, existe un debate en la literatura científica si el cyberbullying es una forma de bullying llevada a cabo con un nuevo medio (celulares o redes sociales) o un fenómeno nuevo debido a las características que tienen las nuevas tecnologías: mayor anonimato, ya no hay tiempo ni lugar para ser acosado, viralización del hecho, mayor desinhibición, etc. Cabe aclarar que Olweus y Limber (2018) indican que siempre el bullying debe ser evaluado no en forma aislada sino dentro del contexto escolar y de la dinámica del grupo de pares, ya que de lo contrario se lo puede confundir con otro tipo de agresiones virtuales, recordando que ambos tipos de acoso son problemáticos. Incluso, algunos estudios en nuestro medio señalaron que ambos tipos de bullying

son igualmente peligroso para salud mental, con la única diferencia que el bullying, en comparación con el cyberbullying, incrementaba la ansiedad (Resett, 2019a).

En la Tabla 2, se presenta una comparación de las características del bullying y el cyberbullying.

Tabla 2

Comparación de las características principales del bullying y el cyberbullying

Bullying	Cyberbullying
Directo e indirecto	Directo e indirecto
Verbal, físico y relacional	Verbal y relacional
Más fácil de detectar en la escuela	Más difícil de detectar por parte de los adultos
Puede ser de gran violencia física: golpes	No presenta violencia física, pero mayor desinhibición, viralización
Puedo ser anónimo, por ejemplo, escribir un insulto en el banco de un compañero	Es más fácil ocultar la identidad y llevarlo anónimamente
Generalmente ocurre en la escuela o afuera de ella: a la salida, en el camino hacia ella	Se da en forma virtual, por ejemplo, en redes sociales, y mayormente fuera del horario escolar
No existe la viralización y es infrecuente la participación de miembros que no son de la comunidad educativa	Puede haber viralización y agresiones de sujetos por fuera de la comunidad educativa, como adultos inclusive
Las formas son poco cambiantes: insultos, golpes, etc., como los espacios escolares donde ocurren el patio de la escuela, el aula, etc.	Al ser las tecnologías tan dinámicas, emergen formas nuevas, como robo de la identidad, suplantación de la misma, etc., como nuevos espacios o dispositivos tecnológicos: redes sociales que los adultos desconoce, por ejemplo

Los actores del bullying: alumnos victimizados, acosadores y espectadores.

Existe un gran consenso de que los perpetradores se centran en individuos que son vistos como vulnerables y con menos capacidad para defenderse. Por ejemplo, sujetos pasivos, tristes, ansiosos, demasiado sensibles, con una imagen negativa de sí (Card y otros, 2007; Khosropour y Walsh, 2001); que tienen pocas posibilidades de tomar represalias por la agresión; que tienen poco apoyo por parte de los pares y/o que no son queridos por los demás (Huitsing y otros, 2010). En general las víctimas no tienen amigos, son impopulares y/o con dificultad para hacer amistades (Griffin y Gross, 2004; Young y Sweeting, 2004). La investigación hallaron que las víctimas crónicas del bullying muestran menores niveles de asertividad y mayores niveles de pasividad (Schwartz y otros, 1993); al mismo tiempo, esto hace que incrementen su dificultad para detener la agresión (O'Connell y otros, 1999). Generalmente, presentan mayores niveles de problemas emocionales, como depresión, ansiedad, baja autoestima, entre otros, los cuales son tanto un antecedente como consecuencia de sufrir bullying, aunque con un impacto más fuerte de la victimización a los problemas emocionales (Resett, 2019b). Sin embargo, existe otro tipo de alumno victimizado llamado víctima provocativa (Olweus, 1993, 2013). Olweus (1993) los denominó como víctimas provocativas para diferenciarlos de los otros tipos de víctimas -las cuales ya fueron descritas anteriormente- a quienes llamó víctimas pasivas. Perry y otros (1992) los denominaron agresores ineficaces. Pellegrini y otros (1999) denominaron a este grupo como víctimas agresivas. Boulton y Smith (1994) los identificaron como agresores-víctimas. Si bien ser agresor o ser víctima son un importante factor de riesgo para la salud mental (Farrington, 1991; Rigby, 2001), los estudios científicos han demostrado que los agresores-víctimas son el grupo con el peor desarrollo psicosocial (Cunningham, 2007; Wienke Totura y otros, 2009). Algunos trabajos indican que esto se debe a que ostentan los más altos niveles de problemas de rendimiento escolar, para relacionarse con los otros y una mayor impulsividad y ansiedad que los agresores, las víctimas y los grupos no involucrados (Stein y otros, 2007). También se caracterizan por mostrar una alta incidencia de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Collell y Escude, 2006) y mayormente son del género masculino (Resett, 2011 2021).

Quienes llevan a cabo el bullying generalmente son alumnos con una pauta de problemas externalizantes o de conducta: no respetar las reglas, vandalismo, delincuencia, consumo de

sustancias tóxicas, trastornos oposicionista-desafiante, agresividad, entre otros (Cook y otros, 2010; Nansel et al., 2001; Pepler y otros, 2006), mayor necesidad de dominar a los demás y menor empatía (Olweus, 2013; Resett, 2021). También el ser agresor a lo largo del tiempo aumenta la probabilidad de integrar una pandilla u otros tipos de actividades delictivas (Nansel y otros, 2001; Olweus, 1993). Sin embargo, no son alumnos sin amigos, sino que hacen amistades con otros adolescentes con patrones de problemas de conducta e, incluso, pueden percibir que su capacidad de hacer amigos es superior a la de los alumnos victimizados, aunque evalúan su comportamiento moral como más indecente (Resett y otros, 2014). Probablemente, por su mismo patrón de problemas de conducta, como por el hecho de que los adultos le señalan su inconducta. Por otra parte, y contrario a lo que muchos creen, no tienen una imagen negativa de sí mismo; son sujetos con alta autoestima y bajo nivel de problemas emocionales, como depresión y ansiedad (Olweus, 2013; Resett, 2014).

Pensar que el bullying se genera solamente por la presencia de una víctima y un sujeto agresivo sería algo simplista (Resett, 2021). Este problema se genera por cómo actúa el contexto antes las conductas de los sujetos. Si ante un hecho de agresión quienes son testigos de la misma actúan con pasividad o refuerzan el hecho, por ejemplo, un grupo de alumnos que se ríe ante un insulto que recibe un alumno impopular, es probable que se inicie un ciclo de acoso. Así el bullying se basa en la dinámica de las relaciones de pares (dominancia, desigualdad, etc.), con los pares no involucrados directamente (los espectadores del acoso) jugando un rol muy importante, casi tan relevante como el de los agresores y las víctimas. Sin embargo, los principales responsables de detener el acoso o cualquier tipo de agresión son los adultos, como docentes, preceptores, progenitores, directivos, entre otros (Olweus y Limber, 2007a, 2007b). Si ellos no actúan debidamente ante el bullying, es probable que las víctimas sientan impotencia, los agresores perciban impunidad para actuar agresivamente y los espectadores no detengan estas conductas, sino que, incluso, las alienten de distintas formas. En la Viñeta 3 se muestra un ejemplo de cómo un docente trata la conducta de bullying de una forma incorrecta.

Viñeta 3

Ejemplo de un accionar ineficiente ante un caso de bullying en adolescentes

“Bueno, hoy vamos a continuar con el tema que nos quedamos la clase pasada de ubicar la Ciudad de Paraná en el mapa de Entre Ríos”, indica el docente. “A ver Daniela, ¿podes pasar al frente y señalar en el mapa dónde se encuentra la Ciudad de Paraná?”, pregunta a la alumna mirándola. Como Daniela es muy tímida e inhibida, se sonroja y agacha la cabeza. Se sienten algunas risas de los compañeros. “¡Dale, Daniela!”, señala el docente para alentarla. Mariana y su compañera de banco se ríen con descaro. El docente las mira con seriedad y vuelva a mirar a Daniela. Ella sigue ensimismada y los ojos se les llenan de lágrimas. Mariana dice en voz baja: “maricona”. Casi todos los alumnos estallan a carcajadas. “¡Bueno, bueno! Hagamos silencio”, enfatiza el docente subiendo el tono. “Voy a volver a señalar en el mapa donde está la ciudad”, continúa. Mariana y otros compañeros se siguen riendo. “Ustedes, por favor, ¡se callan de una vez!”, tratando de poner orden. Las lágrimas de Daniela ahora corren por sus mejillas y apoya su cabeza en el banco.

Como se muestra, el docente no señala que la burla fue una agresión, sino que la reduce a un problema de indisciplina, lo cual puede suceder por diferentes motivos (falta de capacitación, etc.). De este modo, es probable que la acción no sea efectiva y, al contrario, la agresión contra el alumno se incremente hasta volverse un caso de acoso. Una forma más correcta de actuar sería el señalar -en forma concreta- que el insulto de Mariana, como las risas burlonas de los demás, son un hecho que no deben tolerarse y las consecuencias negativas que tiene para la alumna que los sufre.

De este modo, cualquier acción contra el bullying debe trabajar con las víctimas, quienes llevan a cabo el acoso, como también trabajar en cambiar las actitudes de los espectadores que fomentan este problema, como el accionar de los adultos ante el acoso.

Medición del bullying: ¿qué instrumentos válidos y confiables existen?

Existen distintas técnicas de evaluación o recolección de datos para el acoso, como para otras conductas, como los cuestionarios, entrevistas, nominaciones de pares, observaciones e informantes claves, entre otros (Avilés, 2006; Hartung y otros, 2011). Cada una de estas técnicas de evaluación tiene sus ventajas y desventajas (Resett, 2018). Los autoinformes, como los

cuestionarios, presentan la ventaja de que son técnicas de fácil aplicación e interpretación, con bajos costos económicos y pueden aplicarse en múltiples ocasiones para determinar si una conducta cambio o no a través del tiempo. Las desventajas más importantes son la falta de honestidad al responder, principalmente en conductas negativas, como el bullying; la deseabilidad social al responder; el dar respuestas extremas; las dificultades para responder en sujetos con problemas de comprensión lectora, como los niños o adultos mayores, etc.

El cuestionario de Olweus para evaluar el bullying

A nivel de los cuestionarios, uno de los instrumentos más usados en el mundo a este respecto, aunque no el único, es el Cuestionario Revisado de Bullying/Victimización (The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire) de Olweus (1996) que se puede emplear en niños de edad escolar a partir de los 9-10 años y en adolescentes. El mismo es un cuestionario autoadministrado que se completa anónimamente y que consiste de 38 preguntas para medir los problemas en relación con agredir/ser agredido durante los últimos meses. Se compone de los siguientes ítems:

- Una pregunta global sobre con qué frecuencia acosaste a los demás y otra sobre ser acosado;
- Diez preguntas sobre la frecuencia de las distintas formas de acosar y otras diez sobre la de ser acosado (poner sobrenombres, excluir, golpear, decir mentiras, sacar o romper cosas, amenazas, burlas sobre el aspecto físico, burlas sexuales, agredir con SMS o con Internet, y otras formas de acosar o ser acosado);
- Tres preguntas relativas a la cantidad, el género y el grado al que asisten los alumnos que llevan adelante el bullying;
- Una referente a la duración temporal de la agresión desde que comenzó (semanas, meses, años);
- Una sobre los lugares donde ocurre la misma (en el aula, en el patio de la escuela, en el camino de la casa al colegio, etc.);
- Once preguntas relativas a la percepción de las actitudes de los distintos actores de la institución con respecto al bullying (docentes, directivos, padres, alumnos, etc.).

El Cuestionario de Olweus para medir la frecuencia del acoso escolar emplea las siguientes alternativas de respuesta: – “Nunca” – “Una o dos veces” – “Dos o tres veces al mes” – “Más o menos una vez por semana” y – “Varias veces por semana”. Un ejemplo de preguntas sobre ser acosado es: “Me pusieron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o se burlaron de mí”.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

El autor recomienda aplicarlo a los dos o tres meses de haber empezado el ciclo lectivo y evitar hacerlo cerca del receso escolar, o cuando hay gran cantidad de alumnos ausentes. Las preguntas sobre las formas de ser victimizado y hacer el bullying se pueden sumar para sacar un puntaje para cada variable. El punto de corte para determinar si un alumno fue acosado o hizo bullying es si marcó la opción dos o tres veces al mes o más en la pregunta global. Dicha pregunta sobre ser victimizado y llevar a cabo el acoso se pueden combinar para identificar grupos de alumnos victimizados, acosadores, ambos (víctimas provocativas) y espectadores (Olweus, 2013).

Este cuestionario ha sido empleado en numerosos estudios de países del primer mundo. Las virtudes psicométricas del mismo han sido comprobadas en muestras de más de 5.000 sujetos, demostrando alta confiabilidad -alfa de Cronbach alrededor de ,90 tanto para victimizar como para ser victimizado-, validez de constructo y la propiedad de distinguir a los alumnos agresores y los victimizados (Olweus, 2006; Solberg y Olweus, 2003).

El Cuestionario Olweus difiere de otros desarrollados anteriormente debido a que: -provee una clara definición del bullying; -considera un período de tiempo específico para informarlo; -brinda alternativas de respuestas que evitan la distorsión subjetiva al informar la frecuencia del maltrato -e incluye preguntas sobre la reacción de otros sujetos (pares, docentes, padres, etc.) ante el fenómeno (Resett, 2021).

Este cuestionario, tanto en niños como en adolescentes, fue adaptado a la Argentina con buenas propiedades psicométricas; como para niños de edad escolar, ver Resett y otros (2023) y para adolescentes ver Resett (2011; 2018).

La escala de Bullying y cyberbullying de Thomas y otros basada en un modelo multidimensional del bullying

La escala de Bullying y cyberbullying en adolescentes (Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents; BCS-A) de Thomas y otros (2018) comprende una escala de victimización de 13 ítems y la correspondiente escala de perpetración de la agresión 13 ítems. Los ítems se desarrollaron en base a la versión revisada del Cuestionario Olweus Bully-Victim (Olweus, 1996), el Cuestionario de Relaciones entre Pares (Rigby, 1998) y la Escala de Formas de Bullying (Shaw y otros, 2013). Dos escalas paralelas, victimización y perpetración, se dividen en comportamiento que son 'fuera de línea y cara a cara/ presencial' (11 ítems componen las subescalas de bullying o acoso tradicional) así como 'en línea, en Internet, teléfonos móviles redes sociales o virtualmente' (nueve ítems componen las subescalas de cyberbullying o acoso cibernético). La escala presenta cuatro preguntas

para sufrir bullying físico (victimización), dos para verbal, dos para relacional y cinco para cyberbullying, con la misma cantidad de pregunta para medir el llevarlo a cabo. Tanto la escala de victimización y agresión son dimensiones independientes (Thomas y otros, 2018) de forma similar al cuestionario de Olweus.

Las preguntas sobre cyberbullying (victimización o hacerlo) son las mismas preguntas de la modalidad cara a cara o presencial en su forma verbal y relacional, pero formuladas como virtuales. Esto es una gran ventaja en el caso que uno quiera, por ejemplo, determinar si es la victimización verbal o la cybervictimización verbal la más perjudicial para la salud mental de los adolescentes.

El período de referencia de la escala son los últimos tres meses. Por lo general, este se considera un marco de tiempo confiable para preguntar a los encuestados sobre sus experiencias de acoso más recientes (Bovaird, 2010; Olweus, 1993; Shaw y otros, 2013). Esta escala presenta un formato de ratio (cantidad de veces se ser victimizado o llevarlo a cabo) y otra ordinal con las siguientes alternativas: 0 = “no me pasó (no lo hice)”, 1 = “una o dos veces”, 2 = “pocas veces por semana”, 3 = “cerca de una vez por semana” y 4 = “varias veces por semana o más”. Las preguntas de cada una de las subescalas se pueden sumar o promediar para sacar un índice. También es posible identificar grupos de adolescentes victimizados o que llevan a cabo el bullying para las distintas formas, considerando la opción 0 = “no me pasó (no lo hice)” como no involucrado en los problemas de bullying, la opción 1 = “una o dos veces” como grupo parcialmente victimizado o perpetrador y la opción 2 = “pocas veces por semana o más” como víctima o agresor (Thomas y otros, 2018). Fue adaptado a la Argentina con buenas propiedades psicométricas en una muestra de adolescentes (Resett y Caino, 2024).

Sin embargo, existen otros cuestionarios para medir el bullying, con la desventaja, sin embargo, que muchos no están adaptados a nuestro país. Siguiendo a Resett (2021), algunos de los principales son: Bullying, Fighting and Victimization (Bosworth, Espelage y Simon, 2000); adaptada al español (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson y Zalmavide, 2004); Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995); Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI) de Avilés y Monjas (2005); Escalas de Agresión y Victimización (Orpinas y Frankowski, 2001), adaptadas al español (López y Orpinas, 2012); Reynolds Bully Victimization Scales (Reynolds, 2003); Test Bull-S para medir bullying (Cerezo, 2006), entre otros (ver Resett, 2021).

Las nominaciones de pares para medir el bullying

Otra técnica diferente a los cuestionarios son las nominaciones de pares, que consiste en que los compañeros indiquen quiénes en su curso o grupo son victimizados y quiénes llevan a cabo el acoso. Se puede aplicar este instrumento de forma directa dando los nombres de los alumnos y que cada uno responda, según se sabe, quienes padecen o llevan a cabo estos comportamientos. Un ejemplo se muestra en la Tabla 3, en donde los alumnos deben indicar si sus compañeros son victimizados. Se le debe dar una nominación a cada alumno, pero omitiendo su nombre. También se pueden usar nominaciones de pares en donde se señale no solo si es victimizado, sino con qué frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, etc.

Tabla 3

Ejemplo de una nominación de pares para medir alumnos victimizados

Alumno	Quién es golpeado reiteradamente	Quién es amenazado reiteradamente	Quién es dejado de lado reiteradamente
Jorge	X		
Marcos		X	
Andrea		X	
Lucía			

También se puede emplear de un modo más indirecto y lúdico a principios de la adolescencia, como se muestra en la Viñeta 4, para evaluar aspectos relacionados con el bullying, como la popularidad, la aceptación de pares y la impopularidad.

Viñeta 4

Ejemplo de empleo de nominaciones de pares de un modo indirecto y lúdico

Pensá que en tu escuela se llevaría a cabo la obra de teatro La Cenicienta. Si tendrías que escoger compañeros de tu curso para hacerla, según vos, quién sería La Cenicienta, quién sería la Madrastra, quién el Príncipe Azul, quiénes las hermanastras de La Cenicienta que ayudan a la madrastra, quién el Hada que ayuda a Cenicienta, etc.

Obviamente, la resistencia que genera esto es importante, ya que los adolescentes lo perciben como un acto de delatar al resto. Una forma de reducir esta resistencia es con una clara explicación de por qué se usa la misma, como de implementarla no masiva o grupalmente, sino con todo el curso, pero con grupos pequeños hasta evaluar a todos los alumnos. En la Viñeta 5, se presenta un ejemplo de cómo explicarla a un grupo de adolescentes.

Viñeta 5

Cómo explicar a los alumnos el uso de las nominaciones de pares

“Ahora, por favor, vamos a completar esto que le estamos dando. Esto no es un examen y cada uno debe contestar individualmente porque es importante que nos digan lo que realmente pasa en la escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas, pero es importante que lean con atención. Se preguntarán por qué están los nombres de los compañeros de ustedes en dicha hoja para colocar quién acá sufre de bullying o lo hace, por ejemplo. Y por qué no preguntarles a ustedes si lo sufren o lo hacen directamente, lo cual puede parecer más sencillo. Lo hacemos así porque puede suceder que algunos de ustedes lo sufran y no se animen a decirlo por miedo y/o vergüenza. Por eso es importante que hagan esta tarea, aunque parezca difícil. Lo que ustedes responden es anónimo y no lleva nombre ni apellido ni ningún dato que luego los identifique. Desde ya le agradecemos su colaboración. Cualquier duda, levantan la mano”.

Cualquier técnica que se use, ya sea cuestionarios, nominaciones de pares o entrevistas, debe ser llevada a cabo por un profesional que la maneje, psicólogo, psicopedagogo, etc. y lo deseable es que sea alguien externo a la institución escolar para que los alumnos se sientan con más libertad para responder. Lo deseable, por otra parte, es que cuando el profesional evalúe y dé las consignas oralmente esté acompañado con un adulto de la escuela, por ejemplo, docente o preceptor para que lo asista. Por otra parte, es necesario explicar a los directivos de las escuelas, como a los padres o tutores, el por qué es interesante aplicar esta técnica; además de tener su consentimiento para usar la misma o cualquier otra. Para más información sobre las nominaciones, sus ventajas y contras, se puede consultar Resett (2021). También se puede solicitar que un docente o preceptor señale los alumnos que están involucrados en estas conductas. No obstante, el nivel de información que manejan al respecto es menor.

Una nominación de pares adaptada a la Argentina es la de Juvonen y otros (2003), la cual demostró buenas propiedades psicométricas en adolescentes (Resett, 2016). Dicha nominación presenta tres descriptores para victimización (física, verbal y relacional) y tres para hacer bullying (Resett, 2016, 2021).

Cómo se puede reducir este problema: Olweus Programa de Prevención del Bullying (OBPP)

A continuación, se darán unos lineamientos sobre uno de los programas más efectivos para prevenir el bullying y algunas recomendaciones para su implementación.

¿Por qué usar este programa?

La mayoría de los estudios indica que emplear sólo medidas tendientes a desterrar la agresión más directa (como los ataques con armas de fuego, por ejemplo) y focalizados en el bullying como un mero problema individual (se trata de un alumno que de por sí ya es agresivo y tiene problemas) son insuficientes. Más allá de que la primera meta debe ser erradicar el acoso más directo (insultos, golpes, etc.), cualquier propuesta debe también estar orientada a reducir la agresión indirecta.

El principal escenario donde el bullying acontece es en el establecimiento escolar. De este modo, tanto los directivos como los docentes deben ser responsables primordiales en la prevención y en cómo se aborde la misma, ya que la cualidad del ambiente escolar es un poderoso factor tanto para el mantenimiento del acoso escolar como para su erradicación. A menos que los alumnos reciban el apoyo de los adultos, los estudiantes probablemente no hagan nada para detener el acoso escolar y sientan una profunda desesperanza si están expuestos a la intimidación a lo largo del tiempo. Es importante que los adultos interactúen con los alumnos para concientizarlos sobre el acoso escolar y, así ellos puedan, apoyar a los pares que están sufriendo experiencias de victimización (Craig y otros, 2007). Si bien los principales responsables de detenerlo son los adultos, se necesita de la colaboración de los alumnos a este respecto. Los docentes y progenitores no deben ver el bullying como un aspecto normal o inevitable de la vida escolar.

Si los mismos adultos no protegen a los alumnos que están sufriendo estas experiencias, ellos se volverán más pasivos y aceptarán estas situaciones con resignación. A los niños y

adolescentes que son acosados se les dice frecuentemente que: “resuelvan el problema por sí mismo”, “esas cosas se solucionan entre ustedes”, etc.; sin embargo, cuando las víctimas son agredidas repetidamente y de forma prolongada, con el tiempo incrementan su dificultad para detener la agresión debido a su falta de poder (O’Connell y otros, 1999). La investigación ha hallado que las víctimas crónicas del acoso muestran menores niveles de asertividad y mayores niveles de pasividad que aquéllos que no habían sido expuestos a la victimización (Schwartz y otros, 1993). En ocasiones, incluso pueden echarse la culpa de la victimización, con frases como: “me lo merezco”, doy “asco”, entre otras.

De esta manera, uno de los primeros pasos es estudiar qué tan extendido está este comportamiento en la institución escolar. Olweus (1993) ha desarrollado un programa con este fin, el cual fue presentado a 520 profesores de 20 escuelas de Suecia con gran aceptación; asimismo, dicho programa también fue replicado exitosamente con 520 docentes en Noruega.

¿Realmente es uno de los más efectivos?

Si bien existen numerosos diseños de intervención con el fin de reducir la agresión en las escuelas, el programa de Olweus es uno de los que mayor respaldo científico-empírico ha demostrado para prevenir y disminuir el acoso (Olweus, 1993) y uno de los 10 programas modelos a seguir en numerosos países. Así desde el año 1983 a 1985 la efectividad del mismo fue evaluada con 2500 estudiantes de 11 a 14 años de 42 escuelas en Bergen. La muestra de estudiantes fue dividida en cuatro cohortes y una serie de mediciones fueron realizadas antes de la iniciación de la intervención hasta años después de finalizada la misma y las diferentes cohortes fueron comparadas para ver si se registraban cambios a lo largo de dicho período de tiempo. Los resultados demostraron que se había suscitado una reducción en los problemas y que se debían al programa de intervención y no a otras variables (Mortimore, 1995). Entre los resultados que demostró dicha intervención, se puede destacar:

- una reducción en las tasas de bullying y ser victimizado de más de 50%, tanto para el acoso directo como indirecto, para varones y mujeres y para todos los grados evaluados (4º a 9º).

- el acoso no se desplazó de la escuela hacia el camino de vuelta o de ida de la casa a la institución escolar.

- hubo una clara reducción de las conductas antisociales: vandalismo, peleas, robos, etc., una mejora en el clima social de la clase: mayor orden y disciplina, más relaciones positivas y mejores actitudes hacia el trabajo escolar.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

-la intervención no sólo afectó el bullying ya existente, sino que también redujo el número de nuevas víctimas.

-incremento en la satisfacción de los alumnos con la vida escolar.

Actualmente, dicho programa es reconocido internacionalmente como sumamente efectivo para detener la intimidación (Black y Jackson, 2007) y también ha sido reconocido por su diseño a largo plazo y la complejidad de su modelo (Mortimore, 1995). Al mismo tiempo, ha inspirado a otros programas en numerosos países del mundo entero: el DFE Sheffield Bullying Project, el Anti-bullying Intervention en Toronto y el Flemish anti-bullying project, etc. (Stevens y otros, 2001). El centro del mismo son las reglas contra el acoso, un día dedicado a la concientización de dicho problema, la supervisión, la participación de los padres y madres, reuniones escolares, un sistema de trabajo con recompensas y castigos e intervenciones a nivel individual. Además, debe ser acompañado por una extensa evaluación sobre su eficacia. La aplicación del cuestionario de Olweus para medir el acoso escolar debe aplicarse anualmente para evaluar los resultados de la intervención. Estudios iniciales en Noruega con dicho instrumento demostraron una reducción del 50% del bullying (Olweus, 1993), mientras que replicaciones de dichos estudios –bajo condiciones menos controladas- no demostraron el mismo grado de efectividad (Olweus, 2003).

¿En qué consiste el OBPP de Olweus?

Como se dijo anteriormente, el OBPP es el programa de prevención del acoso más conocido y más investigado disponible en la actualidad. Con más de treinta y cinco años de investigación e implementación exitosa en todo el mundo, OBPP es un programa para toda la escuela que mostró que previene o reduce el acoso escolar en todo el entorno escolar (Olweus y Limber, 2007a, 2007b).

OBPP se utiliza en la escuela, el salón de clases y los niveles individuales e incluye métodos para llegar a los padres y la comunidad para su participación y apoyo. Los directivos, los maestros o docentes y otro personal son los principales responsables de presentarlo e implementarlo. Estos esfuerzos están diseñados para mejorar las relaciones entre compañeros y hacer de la escuela un lugar más seguro y positivo para que los estudiantes aprendan y se desarrollen.

¿Cuáles son los objetivos del OBPP?

Los objetivos del programa son (Olweus y Limber, 2007a, 2007b):

- reducir los problemas de acoso existentes entre los estudiantes
- prevenir el desarrollo de nuevos problemas de agresión

- lograr mejores relaciones con los compañeros en la escuela

Para los estudiantes en los grados de primaria, la mayoría de los resultados positivos se pueden ver después de solo ocho meses de trabajo de intervención, dada una implementación razonablemente buena del programa. Para los estudiantes en la escuela secundaria, puede tomar algo más de tiempo, tal vez dos años o año y medio, para lograr resultados igualmente adecuados (Olweus y Limber, 2007c, 2007b). La erradicación del bullying en la adolescencia, como de otras conductas antisociales, es más difícil (Resett, 2021). Esto no quiere decir que no se puedan dar resultados positivos, pero es más trabajoso debido a que cualquier conducta que se ha sostenido durante un tiempo prolongado es más difícil de cambiar, por ejemplo, una conducta agresiva en un adolescente de 14 años que ya trae desde la escolaridad pre-escolar. Piense que los alumnos que llevan a cabo el bullying son sujetos con una imagen positiva de sí mismo, baja depresión y con alta autoestima (Olweus, 2013; Resett, 2014, 2021) y que, mediante el acoso, han obtenido, en ocasiones, poder, dominio y estatus dentro del grupo de pares. Por otra parte, existen motivos neuropsicológicos por los cuales es más complicado cambiar este comportamiento: un sistema nervioso menos plástico, el haber atravesado los cambios puberales –que genera cambios a nivel neuronal-, la poda neuronal, entre otros. Recuerde que cualquier nuevo aprendizaje, deportes, un idioma nuevo, etc., se logra con mucha más eficiencia antes de los cambios puberales.

¿Para quién está diseñado el OBPP?

OBPP está diseñado para estudiantes o alumnos de escuelas primarias y secundarias (estudiantes de cinco a quince años generalmente o más). Todos los estudiantes participan en la mayoría de los aspectos del programa, mientras que los estudiantes identificados como acosadores de otros, o como objetivos de intimidación, reciben intervenciones individualizadas adicionales. Con alguna adaptación, el programa también se puede utilizar en las escuelas secundarias, aunque la investigación no ha medido la eficacia del programa más allá de los 15 años (Olweus y Limber, 2007a, 2007b).

¿Cuáles son los componentes del programa?

OBPP no es un currículo de clase o material de estudio. Es un programa de cambio de sistemas para toda la escuela en cuatro niveles diferentes que más adelante se detallarán detenidamente. El OBPP lleva a cabo la intervención como un sistema global que trabaja a distintos

niveles o componentes desde el más macro al más micro o individual. Estos niveles son escuela, aula, individuo y comunidad. Los cuáles se detallan a continuación.

En la tabla 4, se presentan los requerimientos y normas de este programa. Para mayor detalle de dicho programa ver Olweus (1993) y Resett (2021).

Tabla 4

Componentes del programa de Olweus para reducir el bullying

Requerimiento general	Componente escolar	Componente grupal o aulico	Componente individual	Componente comunitario
Generar conciencia e implicación por parte de los adultos de la escuela	Establecer un Comité de Coordinación de Prevención del acoso <ul style="list-style-type: none"> • Supervisar las actividades de los estudiantes y los espacios escolares • Asegúrese de que todo el personal intervenga cuando haya acoso • Llevar a cabo capacitaciones para el personal escolar. • Administre el Cuestionario de 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir las normas escolares contra el acoso escolar. • Revisar y perfeccionar el sistema de supervisión de la escuela. • Celebrar reuniones regulares de clase y juego de roles. 	Realizar reuniones con los alumnos implicados en el acoso escolar. <ul style="list-style-type: none"> • Realizar reuniones con los padres y madres de los alumnos involucrados. • Celebrar reuniones de grupos de discusión del personal escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a los miembros de la sociedad: ONG, clubes, etc. • Desarrolle asociaciones con miembros de la comunidad para apoyar el programa de su escuela. • Ayudar a difundir mensajes anti-bullying y principios de mejores prácticas en la comunidad

	<p>acoso de Olweus en toda la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organice un evento en la escuela para lanzar el programa (por ejemplo, en un día institucional). • Realizar reuniones con los padres y madres de los alumnos. • Publicar y hacer cumplir las reglas de toda la escuela contra el acoso escolar. 			
--	--	--	--	--

¿En qué consiste cada uno de los componentes?

Requisito general

Se necesita participación y toma de conciencia sobre el acoso escolar, como se dijo. Esto implica que los adultos en la escuela –como también algunos padres de los alumnos- tomen conciencia sobre qué tan extendida está la problemática del acoso escolar (Olweus, 1993; Resett, 2021). Un modo de conocer más concretamente la dimensión del problema es aplicando el cuestionario de Olwues sobre intimidación escolar u otra herramienta de evaluación.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Medidas a nivel escolar o escuela:

Las mismas se refieren a considerar como objetivo a toda población estudiantil de la institución con el fin de desarrollar actitudes y situaciones que disminuyan la agresión.

-Establecer un día institucional para debatir y dialogar sobre el tema con toda la comunidad escolar (docentes, directivos, padres, madres, orientadores escolares, etc., también los alumnos pueden participar). En dicho día se deben discutir e informar las medidas que se implementarán. Si se aplicó el cuestionario de Olwues y se disponen de los datos del mismo, es importante informarlos para alertar de la gravedad del mismo.

-Supervisar siempre a través de los adultos (docentes, por ejemplo) aquellos espacios donde comúnmente ocurre el acoso: el recreo, el baño, la salida y entrada de la escuela, el comedor escolar, etc. En general se sabe que hay menos bullying en las escuelas donde existe una gran cantidad de docentes y otros adultos durante los recreos y en las instituciones donde la supervisión de las actividades de los alumnos es sistemática.

-Mantener un contacto telefónico con los padres y madres de los alumnos de la escuela y con los alumnos mismos. De vital importancia es que el contacto se lleve a cabo luego de ocurrido el hecho.

-Realizar reuniones entre progenitores y docentes. La colaboración entre ellos y los docentes es sumamente relevante para reducirlo, ya que si tanto el personal docente como los progenitores tienen una misma actitud contra el bullying es muy probable que éste disminuya.

-Desarrollar un grupo de docentes para el desarrollo del medio social de la escuela. Las acciones contra esta conducta no se deben tornar en un mero fervor momentáneo, al contrario, es necesario mantener una actitud constante contra el mismo. Un medio para lograr esto es formar grupo de cinco a 10 docentes –como máximo- que se reúnan regularmente.

Medidas a nivel áulico o aula:

En este caso se toma como grupo de intervención a todos los alumnos de una clase.

-Crear normas específicas contra el acoso y comunicarlas a docentes y alumnos. Es importante crear una mejor convivencia en la clase a través de acordar unas simples normas contra el acoso (en todas sus formas). Si bien existen ciertas reglas escolares para el comportamiento, es preponderante generar normas específicas contra el bullying y comunicarlas del modo más concreto posible. Estas deben quedar asentadas institucionalmente en el reglamento de la escuela.

-Lograr un aprendizaje cooperativo. Este aprendizaje es considerado efectivo no sólo para un mejorar el rendimiento escolar, sino también para influir positivamente en otras áreas. Así los

estudiantes que participan de modo cooperativo tienden a tener actitudes más positivas hacia los demás, a ayudar más, brindar más apoyo, ser menos agresivos y ser menos prejuiciosos.

-Elogios: los mismos son un componente esencial para incidir en la conducta de los estudiantes. Sin embargo, no son muy empleados por los docentes generalmente. Los elogios relacionados con la conducta de un alumno hacia otro o hacia el trabajo escolar pueden tener un gran efecto en el ambiente de la clase.

-Sanciones: muchas veces no es suficiente un buen vínculo y ser elogioso para cambiar la conducta agresiva de los alumnos, por lo cual se debe también aplicar algún tipo de sanción cuando sea necesario. Las investigaciones señalan que muchas veces uno debe emplear sanciones – consecuencias negativas- para los actos indeseables, que deben ser acordes a la edad, personalidad falta cometida por el alumno. Aunque esto pueda parecer innecesario o inadecuado, se debe ser firme y no tolerar la agresión. El acoso no se erradica sin este componente y sin transmitir consecuencias negativas de los actos de bullying (Olweus, 1993). No hay que ser punitivo ni agresivo. Esta sanción, que debe ser fácil de implementar, puede ser una plática seria con el alumno agresor, hablar con el director de la escuela, etc. Ver Resett (2021) para más detalles.

-Reuniones en la clase. Es importante para la clase el tener un espacio en el cual debatir y dialogar acerca de los temas arriba mencionados: la construcción y clarificación de las normas contra el bullying, las sanciones que se aplicarán en caso de violarlas, etc.

-Actividades positivas comunes. Las actividades positivas, como el agruparse todos los alumnos para realizar una actividad de recreación luego de la clase, es un factor importante para mejorar las relaciones entre los alumnos.

-Realizar reuniones entre padres, madres, docentes y alumnos. La discusión del acoso y el desarrollo de un clima escolar positivo son objetos de las reuniones entre progenitores y docentes a las cuales pueden ser invitados los alumnos.

A nivel individual:

En este caso se trata de modificar las conductas o circunstancias de los alumnos como individuos.

-Dialogar seriamente con el agresor. Si el docente conoce o sospecha que existe un caso en la clase, no debería demorarse en tomar las medidas necesarias. Es importante hablar rápidamente tanto con el agresor como con la víctima. En la tabla 5, se muestra cómo intervenir paso a paso con un alumno que realizó bullying y uno como docente fue testigo del hecho.

-Dialogar con la víctima para brindarle apoyo y protección hasta que el acoso se detenga.

-Hablar con los padres y madres, tanto del agresor como de la víctima para llevar a cabo un plan conjunto. De este modo, es apropiado que el docente arregle una reunión en la que asistan tanto la/s víctima/s como el/los victimario/s y los padres y madres de cada uno de ellos.

-Cambio de clase o escuela. Si a pesar de todo lo antedicho el problema persiste, una solución puede ser pedir el cambio de clase o de escuela de quien lleva a cabo el acoso. Siempre hay que proteger al alumno victimizado y evitar que este deje la escuela.

Tabla 5

Cómo intervenir paso a paso en un hecho de bullying

Pasos	Cómo hacerlo
Detener el bullying	Con firmeza, pero sin ser agresivo, detener el acoso: con voz firme; pararse delante del alumno que agrede físicamente.
Confortar y tranquilizar al alumno victimizado	Darle apoyo y confort emocional, pedirle disculpas y brindarle tranquilidad de que no volverá a ocurrir.
Dialogar seriamente con todos los involucrados	Hablar con todos los involucrados en el acoso, incluso espectadores, recalcando que conducta específica fue bullying: “yo oí cuando le dijiste estúpido”. Señalar el acoso con claridad, que no debe volver a ocurrir y que se monitoreará su conducta para evitar represalias contra el alumno victimizado
Comunicar	Avisar a los directivos, progenitores o docente a cargo (si no es un alumno de mi grupo) de las acciones tomadas
Monitorear la conducta del alumno o alumnos que hicieron bullying	Controlar que no vuelva a llevar a cabo conductas contra ese alumno u otro: en el aula, recreo, a la salida de la escuela, etc.
Evaluar cómo se siente el alumno victimizado	Cómo se encuentra, si ha sufrido amenazas, etc.

A nivel comunitario

Este nivel se refiere al acompañamiento de otros actores de la comunidad. Las medidas son:

-Dar mensajes antibullying mediante medios de comunicación, iglesias, parroquias, ONG y clubes, entre otros.

-Traer especialistas para hablar del tema con los alumnos, como psicólogos, investigadores, etc.

-Fortalecer lazos con los distintos actores de la comunidad, como ONG, municipio, iglesias y clubes, entre otros, como desarrollar actividades conjuntas para mejorar las relaciones prosociales de los niños y jóvenes.

Aunque existen varias publicaciones sobre este programa y sus componentes, hay menores publicaciones sobre los aspectos prácticos de su implementación, por ende, a continuación, se detallarán estas cuestiones.

¿Cómo se supervisa el programa para su implementación?

La implementación de OBPP es supervisada por un equipo de liderazgo, compuesto por personal escolar y padres y madres, como una persona que forma parte de un comité para su control general. Los equipos y el comité utilizan una variedad de datos, incluidos los resultados del Cuestionario de Acoso de Olweus que está adaptado al español, para informar las estrategias a nivel de la escuela y el aula. A través de la capacitación continua y la implementación del marco OBPP, los equipos del programa se enfocan en aumentar la capacidad de respuesta de los adultos y los espectadores a la agresión y el acoso entre compañeros (Olweus y Limber, 2007a, 2007b). Esto último se realiza a través de reuniones regulares de clase y la implementación de iniciativas prosociales en toda la escuela.

En la tabla 6 se muestra un diseño de los pasos y resultados esperados del programa.

Tabla 6

Pasos y resultados esperados para el programa de Olweus para reducir el acoso

	Expectativas de comportamiento	Equipo de liderazgo	Instrucción	Consecuencias positivas
--	--------------------------------	---------------------	-------------	-------------------------

<p>OBPP</p>	<p>OBPP tiene cuatro reglas contra el acoso que enfatizan el comportamiento de ayuda, así como la expectativa que los estudiantes no acosen a otros. Se requiere que las escuelas mantengan la regla "No acosaré a otros". Las declaraciones contra este deben publicarse en cada aula.</p>	<p>La OBPP recomienda que se establezca un comité coordinador de prevención del acoso escolar en cada escuela para supervisar los esfuerzos de mejora del entorno escolar. Este comité coordinador debe incluir un directos de escuela, un docente de cada nivel o curso, un profesional de salud mental de la escuela o del equipo técnico, un miembro del personal no</p>	<p>OBPP requiere que los docentes realicen reuniones de clase de 1 a 3 veces por semana, de 20 a 30 minutos cada una. Las reuniones de clase deben enfocarse en enseñar las reglas anti-bullying, los roles de los espectadores y el comportamiento prosocial. Las reuniones de clase también están diseñadas para aumentar la conciencia interpersonal e intrapersonal y crear un sentido de comunidad en el aula.</p>	<p>OBPP recomienda que los docentes y otros adultos en la institución brinden abundante refuerzo positivo cuando los estudiantes actúan de acuerdo con las reglas anti-bullying. Específicamente, los docentes deben reforzar a los estudiantes cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trate de ayudar a los estudiantes que son acosados • Trate de incluir a los estudiantes que quedan fuera • Informar a un adulto en la escuela y en casa
-------------	---	---	---	---

		docente, un padre o madre, un representante de la comunidad y otro personal de la escuela.		cuando alguien está siendo intimidado
--	--	--	--	---------------------------------------

¿Por qué formar un comité supervisor?

Para una adecuada organización, se debe formar un comité que regule la logística de la implementación. Este comité se forma con un supervisor, un docente o psicólogo de la escuela, que supervise la implementación del programa de forma correcta, como reunión de padres, aplicación del cuestionario, etc. También se puede incorporar otro miembro que colabore con él y se pueden ir nombrado responsables para cada una de las partes o pasos del programa. Es importante definir claramente cada uno de los responsables y funciones. Para el miembro del comité se puede pensar en que sea una persona con un cargo rentado.

¿Cómo organizarse para llevar a cabo el OBPP?

Es vital no solo una sólida planificación, sino una adecuada organización temporal de las actividades (Olweus y Limber, 2007a, 2007b). En general antes de realizar la intervención, se debe planificar cuidadosamente por 4 o 6 meses. A continuación, en la Tabla 7, se muestra un ejemplo de cronograma a este respecto.

Tabla 7

Ejemplo de cronograma para la aplicación del programa de Olweus para reducir el acoso

Fechas	Actividad
Enero/febrero	Seleccionar miembros del comité supervisor y participantes del programa
Marzo/abril	Administrar el cuestionario de Olweus

Abril/mayo	Entrenar a los integrantes, al comité y hablar con especialistas del tema
Mayo/junio	Analizar los resultados del cuestionario para medir la magnitud del mismo
Agosto/setiembre	Entrenar a los miembros de la comunidad, dialogar con padres, desarrollar eventos sociales con padres y alumnos
Comenzar con la intervención	Planear cronograma de actividades: -reglar anti-bullying -reuniones de clases -incrementar supervisión -intervenciones individuales con alumnos -juegos de roles, debates -reuniones con padres y madres

Los resultados de la intervención deben ser evaluados regularmente, con el cuestionario de Olweus y otros recursos, generalmente en la escuela primaria a los 8 meses se pueden ver resultados positivos. En el caso de la escuela secundaria insume más tiempo. Para unos resultados satisfactorios, se requiere un año y medio o dos.

¿Cómo se sabe si uno está preparado para llevar a cabo la intervención, según el autor del programa?

Para saber si uno está en condiciones de implementarlo, debe poder decir sí a los siguientes puntos.

- Hay un comité formado y hay consenso general. Sí... NO...
- Los directivos, alumnos, padres, etc., ven al bullying como prioridad. Sí... NO...
- Se cuenta con el material y capacitación de los miembros de la escuela. Sí... NO...
- Se cuenta con un comité y miembros para supervisar el programa a largo plazo. Sí... NO...
- Se ha hablado con especialistas sobre el tema. Sí... NO...

Si uno puede responder sí a todos estos puntos, se está listo para llevarlo a cabo.

Cabe aclarar que el programa, como muchos otros, es más efectivo en niños de edad escolar que en adolescentes, como se señaló. Por otra parte, ha sido más exitoso en reducir el bullying en

Noruega y Suecia que en los Estados Unidos. Una posible explicación de ello que es en este último país existe menos apoyo de los progenitores y existen otras complejidades, como mayor cantidad de alumnos de diferentes culturas y etnias, entre otros motivos (Limber y otros, 2004). Finalmente, su posible aplicación a la Argentina necesitaría de una cuidadosa implementación y revisar qué aspectos sería necesario revisar o re-ver. Cabe aclarar que este programa no es el único, aunque uno de los más conocidos, sino que existen otros, como el KiVa, que es un acrónimo de la palabra finlandesa “Kiusaamista Vastaa”, que significa en contra del bullying en dicho idioma y es un exitoso desarrollado en Finlandia a este respecto (Salmivalli y otros, 2011). En nuestro país se ha aplicado, pero en niños de edad escolar en dos escuelas de Salta y en una escuela de Pilar, Buenos Aires. Sin embargo, al momento no existen publicaciones científicas sobre su eficacia en nuestro medio. Por otra parte, hasta la fecha este programa está pensado solamente para el nivel educativo primario, aunque en la actualidad existe alguna evidencia que mejora la empatía afectiva en niños como en adolescentes (Garandeanu y otros, 2022). No obstante, la erradicación de esta problemática debe iniciarse ya en dicho nivel y continuar a través de la educación secundaria. Hay que aclarar que existen muchos programas a este respecto para trabajar con adolescentes, además de los mencionados, como el The Confident Kids Program de Berry y Hunt (2009) desarrollado en Australia; INCLUSIVE de Bonell y otros (2015) de Inglaterra; Youth led program de Connolly y otros (2015) de Canadá, ConRed de Ortega-Ruiz y otros (2012) en España que es un programa contra el cyberbullying, pero que posee componentes también contra el acoso, solamente por nombrar algunos. Hay que destacar que un reciente meta-análisis que incluyó estos programas, como muchos otros, llegó a la conclusión que son efectivos para reducir tanto la victimización como el bullying, pero con efectos modestos y variados (Gaffney y otros, 2021), por lo cual, más investigación es necesaria sobre cómo prevenir el acoso y qué componentes de los programas son más efectivos, como qué factores pueden explicar que algunas intervenciones sean más exitosas que otras.

Conclusiones: ¿qué falta sobre el bullying en la Argentina en adolescentes?

“La iniciativa les llega a los que saben esperar”

La naranja mecánica de Stanley Kubrick

Aunque en la Argentina el bullying en la adolescencia es un tema que capta la atención de la sociedad, la comunidad educativa y los medios de comunicación, principalmente a partir de un caso resonante y violento, es todavía mucho lo que se debe estudiar empíricamente de la problemática. Por ejemplo, no es extraño que, cuando un adolescente lleva un arma al colegio, golpea con brutalidad a otro o se suicida, se lleven a especialistas –de distintos niveles de experticia y formación- a programas de televisión y radio para hablar, con liviandad, en ocasiones, del hecho en cuestión y toda la sociedad se conmociona, efíramente, por el hecho. Estos hechos ocurren y son graves, pero no es lo habitual. Incluso, en ocasiones, se habla de un acto de acoso cuando, en realidad, no se conoce si el alumno que llevó el arma o se suicido sufría de victimización, por ejemplo; o se toma un comportamiento de agresión aislado o indisciplina y se lo analiza como acoso. El problema es que mucho del bullying más crónico y persistente es sufrido por la víctima en silencio. Del mismo modo, es cierto que, cada vez, ocurren actos de bullying de mayor violencia, como atacar a golpes a un alumno indefenso o cortar con una trincheta a otro alumno, como situaciones en donde la víctimas de debe defender con brutalidad a causa de la inacción de los adultos, por ejemplo, llevando un arma de fuego a la escuela. Todo esto es coincidente con dos tendencias generales a nivel mundial: actos de acoso más frecuentes y violentos (Olweus y Limber, 2010). En este sentido, si usted tiene más de 40 años de edad, probablemente no existía la palabra bullying cuando hizo la escuela primaria y secundaria. Hoy, en cambio, se sabe qué es, se lo puede denunciar, hay capacitaciones para docentes, ONGs, libros académicos sobre la temática, información más accesible –internet- legislación al respecto y hasta propagandas contra el acoso en los medios de comunicación (“si no haces nada, sos parte”). Hace décadas atrás nada de esto existía, por lo cual era normal que esta conducta existiera y hasta se la normalizara o minimizara por la ignorancia, como decir: “son cosas de chicos”, “es una broma”, etc., lo cual, a veces, todavía se escucha. Tenga en cuenta que no había siquiera un término para designarlo –esta conducta data de principios del siglo XX con el surgimiento de la escolaridad obligatoria para niños y adolescentes, ver Resett (2021)

para más detalles sobre sus orígenes- y se desconocía su gravedad. El bullying, de este modo, se ejercía con muchas impunidad por parte de los agresores y con disposición de menor herramientas para la protección de las víctimas. El alumno victimizado solamente podía pensar en que este acoso (“alguién me pelea en la escuela todos los días” ya que no había un término para denominarlo) se acabará de una vez o, al menos llegara el fin de semana para tener un respiro. Por ende, si en la actualidad se está más pendiente del acoso y se lo estudia, ¿por qué parecería que hay más bullying en nuestro país? o ¿qué es lo que falta por hacer o se está ejecutando mal?

De esta manera, uno podría decir que los principios de este nuevo siglo en la Argentina fueron “las décadas del bullying” –haciendo una alusión al interés que se generó y tomando una frase de las neurociencias con respecto a estudio del cerebro-, esto no se tradujo en una comprensión exhaustiva de este comportamiento y de una disminución del mismo. A nivel científico, el panorama en nuestro país es desolador, teniendo en cuenta la magnitud del problema. En este sentido, hay dos grandes aspectos que las políticas públicas han dejado de lado. En primer lugar, se requieren estudios científicos a partir de muestras al azar de adolescentes de la Argentina para determinar con exactitud qué tan grave con instrumentos de conocidos y de buenas propiedades psicométricas, donde se evalué no solamente el nivel de bullying, sino características relevantes, como: dónde ocurre, desde hace cuánto, las formas más comunes de padecerlo, etc. Del mismo modo, estos deben ser llevados a cabo sostenidamente en el tiempo con el fin de determinar si la problemática se incrementa o disminuye (muchas veces se dice que el bullying aumentó, pero se toman las denuncias realizadas al respecto en la justicia o a nivel educativo, lo cual no es una forma correcta de determinarlo). Si bien hay algunos estudios en la región, estos no son sistemáticos, se realizan con muestras intencionales o con una evaluación precaria del bullying, como –simplemente- preguntar a los alumnos si fueron agredidos. Así, incluso sigue habiendo una confusión teórica sobre el bullying y se lo sigue confundiendo con otras problemáticas. Un estudio en la Argentina, interesantemente, halló que –incluso- las definiciones de bullying que los alumnos de escuela secundaria brindan no cumplen las características que este debe tener científicamente, con sólo un 8% indicaba el desbalance de fuerzas, un 4%, la repetición y un 10%, la intencionalidad mediante la aplicación de una técnica científica al respecto (Resett, 2020). Por lo cual, esto es muy grave a nivel de la prevención de la problemática. Más grave aún es que también la mayoría de los docentes, al ser inquiridos qué es el acoso, no lo definen correctamente, con un 10% señalando la asimetría y la intencionalidad y casi un 27% la reiteración, como demostró una investigación al respecto con docentes argentinos de nivel primario y secundario en una muestra de casi 300

educadores (Resett y otros, 2024). Este mismo trabajo también indico que los docentes creen que el acoso es un tema relevante y que necesitan ser capacitados a este respecto; asimismo, no creen tener suficientes herramientas para tratar a los alumnos que hacen bullying (Resett y otros, 2024). Por otra parte, también se debe comenzar a estudiar la incidencia del cyberbullying y trabajar en su prevención, conducta en la cual el panorama es más precario que en el acoso.

A nivel de la prevención y la intervención la situación es más crítica, ya que no existen políticas públicas nacionales a este respecto que lleven a cabo acciones eficaces para reducir los casos de acoso. Hay algunas instituciones escolares que llevan a cabo iniciativas por su cuenta o consultan a especialistas, pero son acciones por cuenta propia y aisladas. Asimismo, se llevan muchos trabajos de prevención y acción en las escuelas que no tienen efectos positivos o son muy modestos (Olweus y Limber, 2007a, 2007b), como llevar expertos a dar charlas o talleres sobre el tema o, incluso, algunos que son contraindicados, por ejemplo, la mediación educativa (Olweus, 1993), ya que el bullying no es un conflicto entre partes. Del mismo modo, se realizan trabajos o talleres de prevención que no tienen una sólida fundamentación y evaluación científica sobre qué tan efectivos fueron, por ejemplo, preguntar simplemente a los alumnos qué les pareció la actividad que se hizo, luego de dictar un taller sobre qué es el acoso.

Por otra parte, los protocolos de actuación dependen de cada provincia de nuestro país y la legislación que existe es poco clara o insuficiente, como la mal llamada y conocida ley anti-bullying (Ley 26892 Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas), la cual es una interesante, aunque simple enumeración de normas y principios generales ya conocidos. A nivel educativo nacional se debería formar una mesa de expertos, convocando a distintos especialistas y expertos, con el fin de iniciar una política de estudiar y reducir el acoso, como capacitar a expertos en el extranjero con programas que han sido eficaces en otras naciones, como el programa de Olweus o el KiVa. También este grupo de expertos nacionales, a partir de sus conocimientos e investigaciones que llevan a cabo, podrían contribuir a cómo mejorar los programas de intervención que ya existen en el extranjero para una mejor adaptación de los mismos en nuestra cultura. Hay que aclarar que ya en muchas naciones del primer mundo hay muchas intervenciones eficaces, aunque modestas en sus efectos (Gaffney y otros, 2021).

Esto no quita que se logró un avance en el estudio del bullying en nuestro medio, ya que hay mayor concientización, ONGs de la temática, investigaciones, condenas de la justicia por hechos de bullying –por ejemplo, fallos judiciales que ordenan al alumno acosador y a la víctima a asistir a terapia y a que los progenitores compensen económicamente a la familia de la víctima-, etc., pero

todavía es mucho y urgente lo que falta investigar en esta temática. En otras palabras, se necesitan iniciativas pronto, ya que no queda tanto tiempo para dilatarlas.

Referencias

Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. y Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.

Arnett, J. J. (2010). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson.

Avilés, J. (2006). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao, España: STEE-EILAS.

Beran, T. y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.

Berry, K., y Hunt, C. J. (2009). Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 376-382.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Black, S. y Jackson, E. (2007). Prevention programme using bullying incident density to evaluate the Olweus bullying. *School Psychology International*, 28(5), 623-638.

Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En A. Furlán, M. Pasillas Valdez, T. Spiltzer y A. Gómez Nashiki (Eds.), *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-40). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bonell C, Fletcher A, Fitzgerald-Yau N, Hale D, Allen E, Elbourne D, Jones R, Bond L, Wiggins M, Miners A, Legood R, Scott S, Christie D, y Viner R. (2015). Initiating change locally in bullying and aggression through the school environment (INCLUSIVE): a pilot randomised controlled trial. *Health Technology Assessment*, 19(53),1-109.

Bovaird J. A. (2010). Scales and surveys: Some problems with measuring bullying behavior. En Jimerson S. R., Swearer S. M., y Espelage D. L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 277-292). Nueva York, NY: Routledge.

Boulton, M. y Underwood, K. (1992) Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Brown, L. M., Chesney-Lind, M. y Stein, N. (2007). Toward a gendered theory of teen violence and victimization. *Violence Against Women*, 13: 1249–1273.

Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Nueva York: Routledge.

Cajidas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Ugo, M., Najson, S. y Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, 143-151.

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyber-bullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.

Card, N. A., Isaacs, J. y Hodges, E. (2007). Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention. En J. E. Zins, M. J. Elias y C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). Nueva York: Haworth Press.

Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Duran, P., Garcia-Barco, L. y Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10, 517-528.

Colell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2: 9-14.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. y Kim, T. (2009). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. En S. Jimerson, S. Swearer y D. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (pp. 347–362). Mahwah: Erlbaum.

Cook, C., R., Williams, K. R., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

Connolly, J., Josephson, W., Schnoll, J., Simkins-Strong, E., Pepler, D., MacPherson, A., ... y Jiang, D. (2015). Evaluation of a youth-led program for preventing bullying, sexual harassment, and dating aggression in middle schools. *The Journal of Early Adolescence*, 35(3), 403-434.

Craig, W., Pepler, D. y Blais, J. (2007). Responding to bullying what works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.

Crick, N, Casas, J. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Child Development*, 33, 579-588.

Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

del Barrio, C., Martín, E., Moreno, I., Gutiérrez, H., Barrio, A. y De Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.

Facio, A. y Resett, S. (2012). Argentina. En J. J. Arnett (Ed.), *Adolescent psychology around the world* (pp. 151-162). Nueva York: Psychology Press.

Farrington, D. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Ruben (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Farrington, D. (1993). *Understanding and preventing bullying*. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago.

Furlong, M., Soliz, A., Semental, J. y Greif, J. (2004). Bullying and abuse on school campuses. En C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (Vol. 1 pp. 295-301). Florida: Elsevier.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology*, 85, 37-56.

Galen, B., R. y Underwood, M., K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.

García Continente, X., Pérez Giménez, A., y Nebot Adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.

Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., y Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 515-529.

Goldblum, P. (2008). Preventing harassment at schools. *Monitor on Psychology*, 39(3), 18.

Griffin, R. y Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent Behavior*, 9, 379-400.

Harris, S. y Petrie, G., F. (2006). *El acoso en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Hartung, C., Little, C., S., Allen, E., K. y Page, M. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health*, 3, 44-57.

Hirano, K. (1992, septiembre). *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. Trabajo presentado en la Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Holfeld, B. y Grabe, M. (2012). Middle school students' perceptions of and responses to cyber bullying". Special issue (Digital Pathologies), *Journal of Educational Computing Research*, 46 (4), 395-413.

Huitsing, G., Veenstra, R., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2010, marzo). Short-Term developmental patterns of victimization: Antecedents, consequences, and effects of KiVa. Trabajo presentado en la XIII Biennial Meeting de la Society for Research on Adolescence, Filadelfia, Estados Unidos.

Juvonen, J. y Graham, S. (2001). *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford Press.

Khosropour, S. C. y Walsh, J. (2001, abril). That's not teasing—that's bullying: A study of fifth graders' conceptualization of bullying and teasing. Ponencia presentada en la Annual Conference of the American Educational Research Association. Seattle, Washington, Estados Unidos.

King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. y Harel, Y. (1996). The health of youth. A cross-national survey. Canada: WHO.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.

Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 13-20.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C. y Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account?. *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57.

LaFontana, K. y Cillessen, A. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147.

Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F. y Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28, 664-672.

Lenhart, A. (2010). Cyberbullying: What the research is telling us. Recuperado de <https://pewrsr.ch/3pYehNz>

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.

Limber, S., Nation, M., Tracy, A., Melton, G. y Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Programme in the Southeastern United State. . En, P. Smith, D. Pepler y K. Rigby

(Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 55-79). Cambridge: Cambridge University Press.

Maeda, R. (1999, abril). "Ijime": An exploratory study of a collective form of bullying among Japanese students. Trabajo presentado en la Biennial Meeting de the Society for Research in Child Development (SRCD). Albuquerque, Nuevo México, Estados Unidos.

Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45(4), 323-348.

Mehari, K. R., Farrell, A. D., & Le, A. H. (2014). Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 4(4), 399-415.

Mercy, J., Butchart, A., Farrington, D. y Cerdá, M. (2002). Youth violence. En E. Krug, L. L. Dahlberg, J. Mercy, A. B. Zwi y R. Lozano (Eds.), *The world report on violence and health* (pp. 25-56). Ginebra: World Health Organization.

Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people* (pp. 333-363). Nueva York: Cambridge University Press.

Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G. y Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Martin, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

Nolin, M., Davies, E. y Chandler, K. (1996). Student victimization at school. *Journal of School Health*, 66(6), 216-226.

O'Connell, P., Pepler, D. y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Noruega: HEMIL, Universidad de Bergen.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). Nueva York: Guilford Press.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Olweus, D. (2012). Invited expert discussion paper: Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5): 520- 538.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

Olweus, D. y Limber, S. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143.

Olweus, D., Limber, S. y Mihalic, S. (1999). Blueprints for violence prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program. Denver, Colorado: Venture Publishing.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2018). New SDG 4 Data on Bullying. Recuperado de <https://uis.unesco.org/en/news/new-sdg-4-data-bullying>

Orpinas, P., Horne, A. y Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431–444.

Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D., y Casas Bolaños, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302-312.

Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Wojslawowicz, J. y Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (Vol. 2 pp. 419-493). Nueva Jersey: Wiley.

Patchin, J.W. e Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behaviour*, 23, 69-74.

Paul, J. y Cillessen, A. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence. Results from a four-year longitudinal study. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 25-43.

Pellegrini, A. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.

Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.

Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376–384.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Perry, D., Kusel, S. y Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.

Perry, D., Perry, L. y Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. En C. U. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301–329). Nueva York: Cambridge University Press.

Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence*, 25, 259-273.

Raskauskas J. y Stoltz, A. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564–575.

Resett, S. A. (2014). Bullying: víctimas, agresores, agresor-víctimas y correlatos psicológicos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(3), 171-183.

Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/ Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología de la PUCP*, 36(2), 575-602.

Resett, S. (2019a). Bullying y cyberbullying: su relación con los problemas emocionales y la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 37(1), 3-12.

Resett, S. (2019b). Co-ocurrencia e interrelaciones entre la victimización, cybervictimización, bullying y cyberbullying en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 49, 40-48.

Resett, S. Definiciones y niveles de bullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 16 (32), 7-23.

Resett, S. (2021). ¿Aulas peligrosas? Qué es el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer. Buenos Aires: Editorial Logos.

Resett, S., & Gámez-Guadix, M. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Cyberbullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12.

Resett, S. y González Caino, P. (2019). Propiedades psicométricas de un Cuestionario de Trolling en una muestra argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(1), 48-57.

Resett, S. y González Caino, P. (2024). Propiedades psicométricas de la Escala de Bullying y Cyberbullying de Thomas en Adolescentes Argentinos. *Apuntes de Psicología*, 42(1), 21-31.

Resett, S., González Caino, P., López, J. y Logatt, C. (2024). Conocimientos y actitudes sobre el acoso escolar en docentes de educación primaria y secundaria de América Latina. Manuscrito en evaluación.

Resett, S., Rodríguez, L., y Moreno, J.E. (2023) Propiedades psicométricas del Cuestionario Revisado de Bullying/Victimización para Niños de Olweus en Español. *Ciencias Psicológicas*, 27(1).

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Rigby, K. (1998). Suicidal ideation and bullying among Australian secondary school children. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15(1), 45-61.

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and prevention in schools. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310-331). Nueva York: Guilford Press.

Rigby, K. y Slee, P. (1995). *Manual for the peer relations questionnaire*. Adelaida: University of South Australia.

Rigby, K., Smith, P. y Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. En P. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 1-12) Cambridge: Cambridge University Press.

Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.

Romera Félix, E., del Rey Alamillo, R. y Ortega Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.

Schwartz, D., Dodge, K. y Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in Boys' Play Groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.

Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological assessment*, 25(4), 1045.

Slonje, R. y Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.

Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., y Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Smith, P., del Barrio, C. y Tokunaga, R. (2012) Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? En S. Bauman, J. Walker y D. Cross (Eds.), *Principles of cyberbullying research. definitions, measures and methodology* (pp. 26-40). Nueva York y Londres: Routledge.

Smith, P., Shu, S. y Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-352). Nueva York: Guilford.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Solberg, M., Olweus, D. y Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-64.

Sontag, L. M., Clemans, K., Graber, J. A. y Lyndon, S. T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 392-404.

Stein, J., Dukes, L. y Warren, J. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: a comparison of psychosocial and behavioural characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 273-82.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16(2), 155-167.

Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., y Connor, J. P. (2019). Development and validation of the Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 75-94.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.

Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. y Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.

Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.

Whitney, I. y Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Wienke Totura, C., Green, A., Karver, M. y Gesten, E. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211.

Willard, N. (2005). Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats. Recuperado de <https://bit.ly/2ZWZeJo>

Wolak, J., Mitchell, K. y Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41, 51-58.

Bullying en adolescentes argentinos. Recomendaciones para su evaluación e intervención.

Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles, 50*, 525-537.