



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

EL ACOSO ESCOLAR Y EL AUTOCONCEPTO DE AGRESORES, DEFENSORES DE LA VÍCTIMA Y PÚBLICO IMPLICADO

Lidón Villanueva

Ana B. Górriz

Juan E. Adrián

Universitat Jaume I de Castellón

RESUMEN

La mayor parte de la investigación sobre el acoso escolar se ha centrado en las características que presentan la víctima y el agresor. Sin embargo, los participantes implicados en este problema son además, un público o audiencia pasiva, el defensor de la víctima, el ayudante del agresor, etc. (Salmivalli et al. 1996). Estos roles participantes todavía se encuentran escasamente caracterizados, y sin embargo, resultan fundamentales en los programas de intervención sobre el acoso escolar, ya que los nuevos enfoques se dirigen a movilizar a la audiencia pasiva, así como a incrementar el número de defensores de las víctimas. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es el de caracterizar a estos dos roles en una variable de construcción fundamentalmente social: el autoconcepto. Es decir, ¿cómo se perciben a sí mismos público y defensores, en comparación con los agresores?

Los participantes en este estudio fueron inicialmente 115 niños de 4-6 años (media = 5.7), a los cuales se administró la Escala de Role Participante (Salmivalli et al. 1996), para determinar su contribución en el problema del acoso; y la Escala de Autoconcepto Piers-Harris (Piers Harris, 1977). Sus maestros respondieron un breve cuestionario sobre Eventos Vitales Negativos. De esta muestra inicial, se seleccionaron 15 agresores, 27 defensores de la víctima y 21 personas resultaron asignadas como público. Los resultados mostraron diferencias significativas en los distintos tipos de autoconcepto, dependiendo del papel que los participantes representaban en el conflicto.

Palabras Clave: acoso escolar, agresor, víctima, audiencia, autoconcepto.

ABSTRACT

Most studies about school bullying focus on victim's and aggressor's characteristics. However, school bullying not only affects a victim and an aggressor, but also includes an audience, a defender of



EL ACOSO ESCOLAR Y EL AUTOCONCEPTO DE AGRESORES, DEFENSORES DE LA VÍCTIMA Y PÚBLICO IMPLICADO

the victim, a reinforcer of the aggressor, etc. (Salmivalli et al. 1996). Few of the studies analysed take into account these roles implicated in the bullying problem, and they are really important in intervention programs for bullying, as new intervention programs focus on mobilize passive audience and increase the victim defenders. Therefore, the aim of this research is mainly to characterize two roles in a mainly social construction variable: self concept. That is, how do audience and defenders perceive themselves in comparison with the aggressor/s? In order to attain this goal, 115 children with ages ranging from 4 to 6 years old (mean age 5: 7), participated in the study. They were administered the Participant Role Scale (Salmivalli et al. 1996) to know the role they tend to adopt in a bullying situation, and a Self Concept Scale (Piers Harris, 1977). In this study, only aggressors ($N = 15$), defenders of the victim ($N = 27$) and audience ($N = 21$) were included. Results showed significant differences in the self concept's subtypes, depending on the participant role in the conflict.

Key Words: school bullying, aggressor, victim, audience, self concept.

El acoso escolar a menudo tiene lugar en una situación en la que varios miembros del grupo de iguales están presentes. Se trata de "un fenómeno que involucra a más alumnos, que asumen roles diferentes que mantienen, precipitan o detienen el problema en función de cuál sea su actuación" (Mora, 2000, pág. 14). Entonces, ¿qué tipo de papel participante, además de los tradicionalmente estudiados de acosador y víctima, desempeñan los niños en una situación de acoso escolar?

Tradicionalmente, el grueso de la intervención en el fenómeno del acoso se ha venido dirigiendo hacia las partes más visibles de estas situaciones, como son los agresores y sus víctimas. Sin embargo, debemos tener en cuenta desde un principio que estos no son los únicos roles implicados, tal y como indican autores como Salmivalli et al. (1996) o Sutton y Smith (1999), sino únicamente los más visibles, los que con su actuación acaban llamando la atención en los centros educativos (profesores, compañeros, amigos,...) o en las familias, abandonando de este modo la ley del silencio que suele imperar en estas situaciones y haciéndoles conscientes de la verdadera gravedad del asunto.

Salmivalli, et al. (1996) plantean la existencia de diferentes roles participantes: víctima, acosador, animador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima y la audiencia. Estas autoras encontraron que, por lo general, el 87% de los participantes puede asignarse a uno de los seis roles, con un 8.2% de acosadores, 19.5% de animadores, 6.8% de ayudantes del acosador, 17.3% de defensores, 23.7% de audiencia, 11.7% de víctimas y 12.7 % sin rol definido. Además, observaron como alrededor del 11% de las víctimas tenían como rol secundario el de agresor, correspondiéndose con el rol de víctima-agresor.

Pero sin duda, el papel más poco conocido en los últimos tiempos ha sido el de la audiencia o público. Se trata de aquellos sujetos que contemplan el maltrato sin hacer nada por evitarlo, incluso restando importancia a estos incidentes (Defensor del Pueblo, 2000). En ocasiones, se trata simplemente del miedo a ser incluido dentro del círculo de la victimización lo que les impide hacer algo o tal vez el no querer "meterse donde no le llaman" al no tener relación de amistad con la víctima de los ataques. Por ello, los últimos enfoques de intervención apuntan a una movilización de esta audiencia pasiva, que abandone la apatía e indiferencia y detenga la violencia (Menesini et al. 2003). Es decir, se trata de transformar el papel de audiencia en un papel activo de defensor de la víctima.

En este trabajo se plantea como objetivo principal analizar el fenómeno del acoso escolar o bullying, a través del "desmantelamiento del grupo" participante en el acoso. Esto no significa priorizar visiones parciales e individuales, sino conocer mejor las distintas percepciones de los componentes del grupo. En definitiva, se persigue un mejor conocimiento y una descripción eficaz de los diferentes



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

implicados en estas conductas, para poder personalizar los programas tanto de prevención, como de intervención.

Hasta el momento, los estudios sobre cognición social nos describen los siguientes rasgos de los roles implicados: los agresores parecen percibirse como eficaces ante la agresión, es decir, eficaces a la hora de resolver problemas entre agresor y víctima como, por ejemplo, reaccionar, apoyar a las víctimas, o buscar la ayuda de los profesores (Andreou, Vlachou y Didaskalou, 2005). Además de esta falsa percepción, destaca la ausencia de remordimientos e incluso el regocijo expresado por los acosadores cuando contaban una situación de intimidación (Bollmer, Harris y Milich, 2006). Por su parte, las víctimas se perciben como poco assertivas, bajas en autoeficacia (Andreou, 2004), y experimentan con mayor frecuencia que otros grupos implicados en acoso escolar, sentimientos de enfado y tristeza (Camodeca & Goossens, 2005). Por su parte, existe una ausencia de caracterización a nivel de cognición social del público que contempla el acoso, así como de los defensores de la víctima.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron inicialmente 115 niños con edades que oscilaban entre los 4-6 años (media = 5.7), escolarizados en cinco centros educativos públicos de la provincia de Castellón. A estos participantes se les administró la Escala de Rol Participante (Salmivalli et al. 1996), para determinar su contribución en el problema del acoso. A partir de este instrumento, se seleccionaron 63 participantes: 15 agresores, 27 defensores de la víctima y 21 personas resultaron asignadas como público. La distribución por género era de 33 chicos y 30 chicas.

Instrumentos

Escala de roles participantes en la victimización escolar (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), adaptada por Sutton y Smith (1999).

Se trata de un cuestionario de 21 ítems para investigar la conducta de los iguales en situaciones de bullying. Estos 21 ítems hacen referencia a descripciones conductuales de cada uno de los seis roles participantes de acosador, animador, ayudante del acosador, defensor, audiencia y víctima. Presentado en forma de "Adivina quien", los niños deben nominar al compañero o compañera que mejor se adapte a esas descripciones, siguiendo el método de nominaciones utilizado por Goossens et al. (2006) y Camodeca y Goossens (2005). Este método consiste en identificar a los sujetos en un rol determinado si la puntuación estandarizada de los ítems que hacen referencia a ese rol es más alta que la media de la clase y más alta que en ningún otro rol. En el caso del rol de víctima, consideraremos que un niño pertenece al rol de víctima si es nominado para este rol por al menos el 20% de la clase.

Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1977).

Este cuestionario, compuesto inicialmente por 80 ítems, fue sometido a un análisis discriminante de ítems, reduciéndose a un total de 20, los cuales presentaban una correlación con el total de la escala que oscilaba entre .56 y .30. Este cuestionario refleja la postura multicomponente del autoconcepto, formado por los siguientes subtipos: Autoconcepto intelectual: 4 ítems ("Se me olvida lo que aprendo"), autoconcepto conductual: 4 ítems ("Me peleo mucho"), autoconcepto físico: 3 ítems



EL ACOSO ESCOLAR Y EL AUTOCONCEPTO DE AGRESORES, DEFENSORES DE LA VÍCTIMA Y PÚBLICO IMPLICADO

("Soy guapo"), autoconcepto de popularidad: 3 ítems ("Me eligen de los últimos para jugar"), autoconcepto de felicidad: 3 ítems ("Me gusta ser como soy"), y autoconcepto de ansiedad (en sentido inverso): 3 ítems ("Duermo bien por la noche").

Tras la lectura personalizada y en orden aleatorio de cada uno de los ítems por parte de la experimentadora, el niño debía contestar si ese ítem era cierto o no en su caso personal. La puntuación máxima que podía conseguir un niño era de 20 puntos.

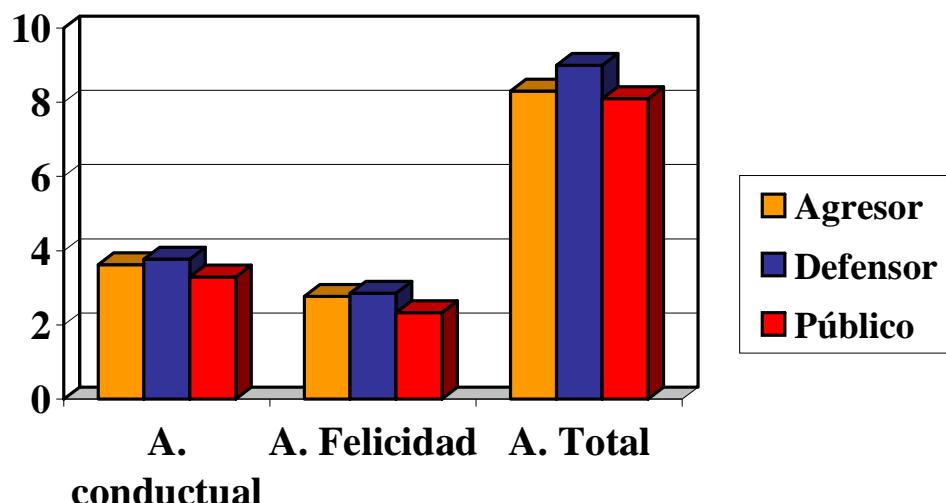
Cuestionario sobre Acontecimientos Vitales Negativos.

Este cuestionario, diseñado para este trabajo, era cumplimentado por el profesor/a del menor, y contenía, en primer lugar, preguntas abiertas del tipo: ¿Ha tenido lugar algún acontecimiento negativo en la vida del menor?, y en segundo lugar, preguntas cerradas del tipo: ¿pérdida de alguna figura afectiva importante?, ¿separación de los padres?, ¿accidentes?, ¿víctima de agresión, robo?, etc.

RESULTADOS

Con el fin de caracterizar los diferentes roles participantes en el acoso escolar, se realizaron análisis estadísticos de comparación de medias a través de ANOVAS de un sentido, con el posterior test de Tukey. En la tabla 1 se presentan sólo aquellos resultados que arrojaron diferencias significativas entre grupos. Como puede comprobarse, se observan diferencias significativas entre defensor de la víctima y público, en autoconcepto conductual ($p = 0.03$), de felicidad ($p = 0.04$) y autoconcepto total (0.02). Es decir, los menores participantes como público en situaciones de acoso presentan las puntuaciones más bajas en estos aspectos del autoconcepto, en comparación con sus compañeros defensores de la víctima. Las puntuaciones del grupo de agresores no arrojaron diferencias significativas, encontrándose sus resultados cercanos al resto de grupos.

Tabla 1: Comparación de medias para la variable de autoconcepto y los tres tipos de roles: agresor, defensor de la víctima y público. (* $p < .05$; ** $p < .01$)

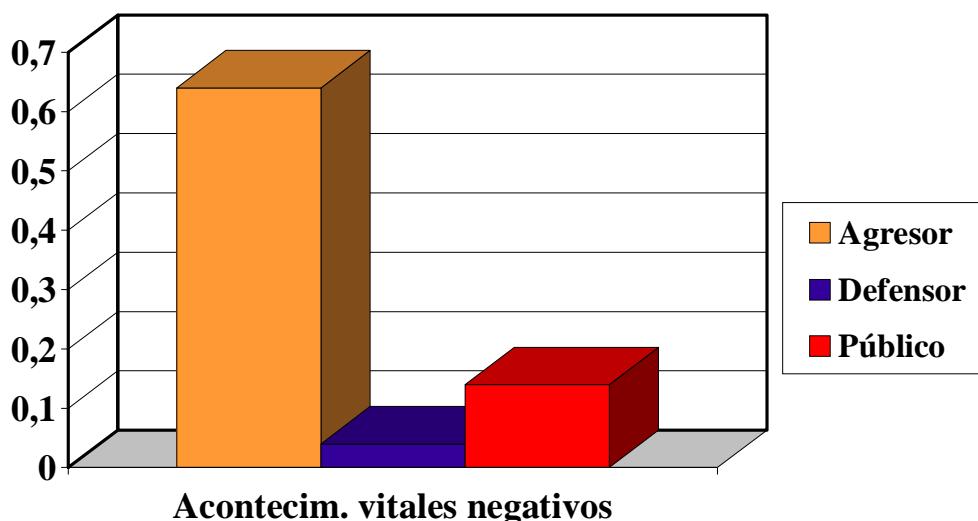




PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

A continuación, se presentan los resultados de la comparación de los tres grupos de participantes en cuanto a la variable Acontecimientos vitales negativos (ANOVA de un sentido). Como puede comprobarse en la tabla 2, en este caso las diferencias significativas aparecen entre el grupo de agresores y el resto de grupos: defensores y público ($p = 0.02$ y $p = 0.03$, respectivamente). Según informe de sus profesores, los agresores experimentan más sucesos negativos en su vida, en comparación con los defensores de la víctima, y con el público.

Tabla 2: Comparación de medias para la variable Acontecimientos vitales negativos y los tres tipos de roles: agresor, defensor de la víctima y público. (* $p < .05$; ** $p < .01$).



CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era el de caracterizar a dos de los roles participantes en acoso escolar menos estudiados, en cuanto a la variable autoconcepto: los defensores de la víctima y el público. ¿Cómo se perciben estos menores y qué grado de satisfacción les produce esta percepción?

Los resultados nos muestran que los defensores de la víctima de acoso presentan las puntuaciones más altas (frente a agresores y público) en autoconcepto total, en autoconcepto conductual y en autoconcepto felicidad. Es decir, en general, poseen un autoconcepto positivo, perciben su conducta como positiva y correcta, y se encuentran satisfechos consigo mismos. Sin embargo, los menores que adoptan un rol de público o audiencia ante el acoso obtienen las puntuaciones más bajas (frente a agresores y defensores) en autoconcepto general, conductual y felicidad. Por lo tanto, perciben su conducta como incorrecta, y poseen un sentir general de infelicidad, más alto que el resto de sus compañeros. ¿Tiene esto algo que ver con su actitud pasiva ante episodios de acoso escolar? En cualquier caso, es interesante conocer este malestar a nivel de imagen del yo en el grupo del público, ya que resulta mucho más fácil cambiar actitudes cuando existe conciencia de un problema o malestar por el mismo. Por lo tanto, las intervenciones dirigidas a movilizar a la audiencia pasiva deberían apelar a esa insatisfacción existente en el grupo de público.



EL ACOSO ESCOLAR Y EL AUTOCONCEPTO DE AGRESORES, DEFENSORES DE LA VÍCTIMA Y PÚBLICO IMPLICADO

Por su parte, los menores agresores no presentan diferencias significativas en ningún aspecto del autoconcepto, cuando los comparamos con el resto de roles. Es decir, a pesar de su implicación activa en actitudes de acoso, su percepción conductual y su satisfacción general, parecen ser similares al de defensores y público. Además de las situaciones de bullying en el contexto escolar, el agresor presenta las mayores puntuaciones en acontecimientos vitales negativos en otros contextos, como muerte de familiares, separación parental, etc. Es decir, en general, no parece haber una percepción realista de su situación. Este hecho concuerda con estudios previos que encuentran que los menores agresivos no piensan que sus relaciones con los iguales sean negativas, llegando incluso a sobreestimar su competencia social en medidas de autoinforme (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990; Andreou et al. 2005). En el caso de los acosadores, este autoconcepto "inflado" podría estar siendo reforzado por su posición de acosador, y de dominio de la víctima y del grupo. El título del trabajo de Sutton, Smith y Swettenham (2001) explica perfectamente la situación del acosador ante el bullying: "Es fácil, funciona y me hace sentir bien". Por lo tanto, parece existir una ausencia de conciencia del problema, o una ausencia de calificación moral de estos hechos, con lo cual son otros mecanismos los que se encuentren actuando: evitación de la responsabilidad, falta de remordimientos, culpar a la víctima, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreou, E. (2004). Bully / victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309.
- Andreou, E., Vlachou, A. y Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26 (5), 545-562.
- Bollmer, J. M., Harris, M. J. y Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal and personality. *Journal of Research in Personality*, 40 (5), 803-828.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 186-197.
- Defensor del Pueblo y UNICEF (2000). Informe "Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria". Documentos Defensor del Pueblo: Madrid
- Goossens, F., Olthof, T. y Dekker, P. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32 (4), 343-357.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian Middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- Mora-Merchán, J. A. (2000). El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Directora: R. Ortega.
- Patterson, G. R., Kupersmidt, J. B., y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61(5), 1335-1349.
- Piers, E. V. (1977). The Piers-Harris children's self-concept scale. Research Monograph 1, Nashville, Tenn. Counselor Recording and Test Box, 6184. Acklen Station.



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behaviour*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good" –A response to Arsenio and Lemire. *Social Development*, 10, 1, 74-78.
- Parreira, Maria (2003). *A violência em contexto escolar: as vítimas da agressividade dos colegas*. Coimbra: S.M.R.C.
- Rodrigues, Maria (2007). Bullying: os senhores da escola, um medo de morte. *Revista do centro de formação Agora*, nº 12: Ministério da Educação
- Vettenburg, N. (2000). *Violência nas Escolas: Uma abordagem centrada na prevenção*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 34.
- Webster-Stratton, C. et. al. (2001). *The Incredible Years: Parent, Teacher and Child, training Series: Blueprints for Violence Prevention*, nº 11. *Blueprints for Violence Prevention Series* (D.S. Elliott, Series Editor). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

Fecha de recepción: 29 Febrero 2008

Fecha de admisión: 12 Marzo 2008

