

Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos

Application of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire in a Sample of Argentinean Adolescents

Santiago Resett
Universidad Nacional de Entre Ríos
CIIPME - CONICET

Resumen

El cuestionario revisado de agresores/víctimas de Olweus (The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire), uno de los del más usados en las naciones del primer mundo para medir el acoso escolar, se aplicó por primera vez en la Argentina a una muestra de conveniencia de 84 adolescentes ($M= 14,7$, $S= 1,7$; 51% varones) de tres escuelas medias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Los resultados sugirieron que el mismo presentaba adecuadas propiedades psicométricas (alta consistencia interna), tanto para la escala de ser victimizado como para la de victimizar. Por otra parte, se halló que los niveles de maltrato en esta muestra eran similares a los informados para los países del primer mundo, como Noruega y Gran Bretaña, entre otros.

Abstract

For the first time in Argentina, the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, one of the most widely used instruments to measure bullying in the first world, was administered to a convenience sample of 84 adolescents ($M= 14,7$, $SD= 1,7$, 51% males) belonging to three high schools in Paraná, Entre Ríos. The results suggested that in this Argentinean sample psychometric properties were appropriate (high internal consistency) for both, victimizing

Fecha recepción: 09/05/11 – Fecha aceptación: 14/08/11

Correspondencia: Santiago Resett

Universidad Nacional de Entre Ríos

e-mail: santiago_resett@hotmail.com

and bullying, and that degrees of bullying were similar to those reported in highly developed countries, such as Norway and Great Britain, among others.

Palabras clave: Acoso escolar, Cuestionario de Olweus , Argentina

Key words: Bullying, Olweus Questionnaire, Argentina

Introducción

La intimidación escolar –bullying en idioma inglés– es considerada un importante factor de riesgo para la salud mental de los niños y adolescentes debido a su asociación con numerosos problemas de ajuste psicosocial a nivel personal, interpersonal, familiar, académico y escolar (Card, Isaacs & Hodges, 2007; Card & Hodges, 2008; Rigby & Slee, 1993; Olweus, 1992; Nansel, Craig, Overbeck, Saluja & Ruan, 2004; Rigby, 1997, 2003). Asimismo, la intimidación escolar crónica, aunque menos impactante que los ataques con armas de fuego como los de Columbine o Virginia Tech, puede conducir a resultados de extrema gravedad, por ejemplo, algunos estudios sugieren que muchos de los perpetradores de los asesinatos masivos en las escuelas fueron víctimas frecuentes del acoso escolar (Vossekuil, Fein, Reddy, Forum & Modzeleski, 2000, 2002).

Tanto el ser víctima del acoso como el ser agresor son factores de riesgo para la psicopatología del desarrollo (Nansel et al., 2004; Espelage & Swearer, 2003). Los que son víctimas de esta violencia presentan mayores niveles de problemas internalizantes: son más ansiosos, depresivos y con menor autoestima, mientras que los agresores muestran un patrón de niveles más elevados de problemas de conducta antisocial y consumo de sustancias tóxicas (Olweus, 1993). En comparación con estos dos grupos, los agresores-agredidos –aquellos que llevan adelante la agresión y que, al mismo tiempo, son objeto del acoso escolar– muestran el peor ajuste psicosocial (Stein, Dukes & Warren, 2007).

Al ser un grave problema de salud mental, los efectos negativos del bullying sobre el desarrollo psicosocial no son sólo contemporáneos y a corto plazo, sino que pueden persistir en la adolescencia tardía y en la adultez. Por ejemplo, quienes han sido objeto de intimidación en la escuela media pueden

experimentar otros problemas emocionales en la adultez, como baja autoestima, y más trastornos mentales que aquellos que no fueron agredidos y, a su vez, una mayor probabilidad a ser intimidados en los lugares de trabajo (Randall, 1997; Smith, Singer, Hoel & Cooper, 2003).

Los primeros estudios científicos sobre la temática comenzaron a principios de la década del 70; a partir de los estudios tanto de Heinemann como de Olweus. Este último investigador realizó un extenso estudio del fenómeno de la agresión entre pares en los establecimientos escolares durante las décadas de los 70 y los 80 en las naciones nórdicas. De este modo, la fecha precisa de nacimiento del estudio científico y moderno del bullying fue el libro de Olweus: *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*, publicado en 1978.

Olweus –quien es considerado una de las autoridades más relevantes en el estudio de este problema– trató de dar una definición lo más precisa sobre qué es la intimidación escolar y, al mismo tiempo, diseñó un cuestionario –el más usado en el mundo para evaluar este constructo– con el fin de medir los niveles de acoso en las escuelas. Según este autor, existe intimidación cuando, en primer lugar, un individuo (o grupo de individuos) es expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de un sujeto o de un grupo. En segundo lugar, dichos actos deben tener la intención de dañar o agredir. Por último, la intimidación se sustenta en una desigualdad de fuerzas entre la víctima y el agresor (Olweus, 1993, 1999). Por tanto, se observa una relación asimétrica, un desnivel en la fuerza física y mental, ya que el acoso es una forma de conducta agresiva basada en la desigualdad de poder y en la que el individuo que intimida tiene más fuerza que quien es victimizado (Craig, Pepler & Blais, 2007; Juvonen & Graham, 2001).

Para resumir, entonces, la intimidación consiste en una acción negativa intencional, repetida y basada en la desigualdad. La mayoría de los autores coinciden en que éstas son las características distintivas del acoso escolar. De este modo, el bullying es un subtipo de conducta agresiva directamente orientada a dominar y someter a otra persona (Coie & Dodge, 1998), lo cual lo distingue, claramente, de los actos agresivos instrumentales. Muchos autores lo han conceptualizado como un problema de relaciones destructivas (Craig & Pepler, 2007): los agresores han aprendido a usarlo para controlar y molestar a otros, mientras que en las víctimas se incrementa, a través del tiempo, su impotencia e incapacidad para detener el abuso.

Además de Olweus, numerosos investigadores en distintas disciplinas han analizado este fenómeno en los países del primer mundo, sugiriendo que el mismo es un problema grave y recurrente en las escuelas elementales y medias: Smith desde la psicología, y Farrington desde la criminología en Inglaterra, Slee y Rigby desde el campo de la psicología y la educación en Australia, Junger-Tas desde la sociología y la criminología en Holanda, Morita también desde la sociología y la criminología en Japón, Pepler desde la psicología en Canadá, etc.

Por tanto, a partir del interés germinal que el bullying despertó en los países escandinavos, las principales investigaciones sobre la incidencia del mismo se llevaron a cabo en Europa, luego en Japón, Australia, América del Norte, etc. (Del Barrio, Martín, Moreno, Gutiérrez, Barrio & De Dios, 2008). Olweus (1993) afirma que el 9% de los niños noruegos y suecos, entre 1º y 9º grado, eran acosados regularmente. En Inglaterra se ha detectado que la intimidación es algo muy extendido, y que un cuarto de los alumnos de la escuela primaria son víctimas de la misma algunas veces (Whitney & Smith, 1993). En las culturas del Oriente lejano, esta problemática también ha sido reconocida y algunos estudios informan que el ijime (concepto muy similar al término bullying empleado en el Japón) y el wang-ta (usado en Corea para referirse a este fenómeno) se han vuelto sumamente comunes, y un 60% de la población escolar señala haberlo experimentado (Hirano, 1992; Maeda, 1999; Morita, Soeda, Soeda & Taki, 1999). En Australia, Rigby y Slee (1995) sostienen que el 19% de los chicos y el 15% de las chicas, entre los 10 y 17 años, habían sido agredidos al menos una vez por semana. En los Estados Unidos se estima que entre un millón y seiscientos mil niños son acosados al menos una vez por semana (Olweus & Limber, 1999). También en Canadá la violencia escolar es un fenómeno común (Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991), y la mitad de los estudiantes afirman haber sido maltratados al menos una vez, un 20% lo fueron más de una vez o dos, y un 8% sufrieron la violencia semanalmente o más en los últimos dos meses (Charach, Pepler & Ziegler, 1995).

Incluso hay estudios que han examinado este fenómeno hasta en treinta y siete naciones, demostrando que la violencia es algo extendido en numerosos países del mundo, y que no es un problema de una región o cultura particular (Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002). Si bien es difícil hacer comparaciones directas entre los hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo en los distintos países, algunos estudios indican que la intimidación escolar

es más prevalente en los Estados Unidos que en Europa (Hoover, Oliver & Hazler, 1992).

Como se ha visto, la mayoría de los estudios fueron llevados a cabo en el primer mundo –principalmente Europa del Norte y Australia–. En épocas recientes, no obstante, también la temática ha comenzado a gestar un profundo interés en Latinoamérica (Del Barrio et al., 2008), como lo demuestran estudios llevados a cabo en Chile (Macía Sepúlveda & Miranda Padilla, 2009), en el Uruguay (Cajidas de Segredo, Kahan, Luzardo, Ugo, Najson & Zamalvide, 2006), entre otros.

La Argentina, consecuentemente, tampoco ha sido ajena a la inquietud que la violencia escolar ha despertado. Entre los indicios de esta preocupación podemos nombrar: las investigaciones llevadas a cabo por el “Equipo Bullying Cero Argentina”; las investigaciones realizadas por los integrantes del “Observatorio de Violencia en las Escuelas”, la cual es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Universidad Nacional de San Martín; el proyecto de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Mar del Plata; el primer Congreso Internacional de Violencia Escolar realizado en Buenos Aires entre el 8 y 10 de octubre de 2009; la aparición de numerosos libros y publicaciones a este respecto en los últimos años, y los numerosos y graves casos de violencia escolar que frecuentemente son noticia en los medios de comunicación.

Sin embargo, la mayoría de los estudios que se han llevado a cabo en la Argentina son de naturaleza teórica y casi no existen datos científico-empíricos a este respecto. El hecho de contar con datos empíricos sobre el acoso escolar es algo básico para evaluar el problema y saber qué tan extendido y grave es el problema en comparación con las cifras aportadas por las investigaciones realizadas en los países del primer mundo, en los cuales se lleva a cabo la mayor parte de la investigación empírica en Psicología. Como afirma Filmus (2003), las investigaciones en lo referente a la violencia escolar en nuestro país muestran un predominio nato de estudios de índole teórica con el fin de debatir, posicionarse ante el fenómeno, resumir y recopilar lo investigado en los países del primer mundo, pero sin aportar datos concretos sobre el bullying. Esta impronta en la investigación puede ser considerada una característica regional y no limitarse a la intimidación escolar, sino que se extiende a numerosos problemas psicosociales. Además, ésta puede ser una característica también aplicable a numerosos países latinoamericanos.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es evaluar las propiedades y el funcionamiento en nuestro país del Cuestionario revisado de víctimas/agresores de Olweus que aunque es el más usado en el mundo posee pocos estudios publicados sobre sus propiedades psicométricas (Solberg & Olweus, 2003). Asimismo, el adaptarlo y aplicarlo por primera vez en la Argentina permitirá que futuras investigaciones comparen los resultados argentinos con los derivados de investigaciones extranjeras, lo cual es imprescindible para el estudio de la incidencia de un fenómeno de gran actualidad y de una notable relevancia psicosocial.

Objetivos

- Evaluar la propiedad psicométrica-confiabilidad interna del Cuestionario revisado de víctimas/agresores de Olweus.
- Describir los porcentajes de alumnos que son intimidados y de los que son agresores y observar si existen diferencias según género.
- Explorar los porcentajes de los distintos tipos de intimidación que ocurren (física, verbal, psicológica) y describirlos según género.

Metodología

Muestra:

Se constituyó una muestra de conveniencia de 84 adolescentes de seis divisiones (dos de 7° año, dos de 8° año y dos de 9° año), de tres escuelas medias a las que asisten jóvenes de niveles socioeconómicos bajos y medio-bajos de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. La media de edad era de 14,7 años ($S= 1,7$), con un rango de edad de 12 a 18. El 51% era del sexo masculino. El 18% decía que no tenía un mejor amigo, el 27%, que tenía uno y el resto contaba con dos o más amigos íntimos.

Instrumentos:

Se empleó un cuestionario estructurado para recabar datos sociodemográficos (sexo, edad, etc.) y el Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas (The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire) de Olweus (1996). 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:

- Una pregunta sobre la frecuencia de abusar de los demás y otra sobre la de ser abusado;
- Diez preguntas sobre la frecuencia de las distintas formas de agredir y otras diez sobre la de ser agredido (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 sexo y el grado de los alumnos que llevan adelante la intimidación;
- 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 a la intimidación y al ser intimidado (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”
- “Varias veces por semana”.

Algunos ejemplos de preguntas sobre agredir y ser agredido se brindan a continuación.

- “Desde que empezaron las clases ¿te agredieron en estas formas en la escuela?:

- Me pusieron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o se burlaron de mí.
- Me dejaron afuera del grupo, no me dejaron participar, me excluyeron”.

- “Desde que empezaron las clases, ¿en qué formas agrediste en la escuela?:
 - Dije sobrenombres feos, le hice cargadas pesadas, o me burlé de otro chico/a.
 - Dejé afuera del grupo, no lo dejé participar, excluí a un chico o chica.

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.

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 0,90 tanto para victimizar como para ser victimizado-, validez de constructo y la propiedad de distinguir a los alumnos agresores y a los victimizados (Olweus, 2006; Solberg & 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.

Es la primera vez que se emplea dicho cuestionario en la Argentina. De este modo, la fidelidad de la traducción al español se constató a través de un proceso de traducción inversa.

Procedimiento

Para recabar la información se solicitó la autorización a los directivos de las instituciones educativas y se explicó que se trataba de un estudio científico.

La participación de los alumnos fue voluntaria y se aseguró la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. Los cuestionarios fueron administrados en las horas de clase que la institución destinó para este propósito. La mayoría de los alumnos contestó con mucho agrado y no hubo que eliminar ningún cuestionario por falta de datos o por otro tipo de incorrección.

Resultados

Al realizar un análisis de la consistencia interna de los ítems relativos a las distintas formas de ser intimidado se halló un alfa de Cronbach de 0,87. En dicho procedimiento se excluyó la pregunta relativa a otros tipos de maltrato debido a que la misma no presentaba variabilidad –todos los alumnos habían marcado la opción “nunca”–.

Como se presenta en la tabla 1, al evaluar la correlación de cada ítem con el puntaje total corregido con respecto al impacto del ítem en cuestión, se hallaron correlaciones sumamente aceptables. Las mismas fluctuaban de 0,61 –burlas sexuales– a 0,78 –golpes–, con la sola excepción de agredir con mensajes de textos o a través de la Internet que ostentaba una correlación de 0,15.

Tabla 1: Correlaciones ítem-total corregidas de las preguntas referidas a la frecuencia de las distintas formas de ser acosado en el Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus

ítems	r
Exclusión	0,63
Golpes	0,78
Mentiras	0,77
Sacar, romper cosas	0,68
Amenazas	0,64
Burlas sobre aspecto físico	0,64
Burlas sexuales	0,61
SMS o con Internet	0,15

Cuando se quitaba el ítem relativo a recibir SMS o ser agredido a través de la Internet, se obtenía una mejora del alfa de Cronbach, ya que la misma subía a un 0,90.

Al efectuar el mismo procedimiento con los ítems sobre las distintas formas de llevar a cabo la agresión se encontró un alfa de Cronbach de 0,79. Se excluyó también en dicho procedimiento la pregunta con respecto a otras formas de agredir debido a que no presentaba variabilidad –todos los alumnos habían señalado la alternativa “nunca”–.

Como se ve en la tabla 2, al evaluar la correlación de cada ítem con el puntaje total corregido con respecto al impacto del ítem en cuestión, se hallaron correlaciones aceptables, con las mismas fluctuando de 0,34 –burlas sobre aspecto físico– a 0,68 –decir mentiras–. La única excepción era amenazar que tenía una correlación ítem baja (0,16).

Tabla 2: Correlaciones ítem-total corregidas de las preguntas referidas a la frecuencia de las distintas formas de acosar en el Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus

ítems	r
Exclusión	0,63
Golpes	0,46
Mentiras	0,68
Sacar, romper cosas	0,52
Amenazar	0,16
Burlas sobre aspecto físico	0,34
Burlas sexuales	0,45
SMS o con Internet	0,52

Cuando se quitaba el ítem sobre amenazar se obtenía un incremento en el alfa de Cronbach de 0,81.

Para considerar quiénes eran víctimas o victimarios se tomó como criterio el sugerido por Olweus: haber sido agredido –o haber llevado a cabo la intimidación, respectivamente– dos o más veces al mes desde que empezaron las clases.

En la tabla 3 se muestran los porcentajes de los alumnos que fueron víctimas, mientras que en la tabla 4 se presentan los porcentajes de los que fueron considerados agresores.

Tabla 3: Porcentajes de víctimas totales y según sexo

Sujetos	Total	V	M
<i>Víctimas</i>	8%	7%	10%
No victimizados	92%	93%	90%

Tabla 4: Porcentajes de agresores totales y según sexo

Sujetos	Total	V	M
<i>Agresores</i>	8%	14%	2%
No agresores	92%	86%	98%

Como se muestra en la tabla 3, un 8% de los alumnos afirmaba haber sido agredido. Con respecto a ser perpetrador, también un 8% sostenía intimidar a sus compañeros –ver tabla 4–. Una minoría (2%) podía ser considerado víctimas-agresores, esto es, aquellos estudiantes que agreden y, a su vez, son objeto de la agresión.

Como se observa en la tabla 3, no existían diferencias entre varones y mujeres en el hecho de ser víctima, en cambio, más muchachos que muchachas eran perpetradores del acoso escolar: 14% versus 2%, respectivamente –ver tabla 4–, aunque la diferencia era estadísticamente marginal ($\chi^2 = 3,64$, $p. < 0,06$)

En lo concerniente a los distintos tipos de intimidación que sufrían los alumnos, en la tabla 5 se presentan los porcentajes totales según sexo. También aquí se tomó como criterio al haber sufrido los distintos tipos de violencia dos o más veces en el mes.

Tabla 5: Porcentajes de las frecuencias de los distintos tipos de victimización totales y según sexo

Tipo de victimización	Total	Varones	Mujeres
Sobrenombres	5%	7%	2%
Exclusión	4%	5%	2%
Golpear	1%	2%	0%
Mentiras	2%	2%	2%
Sacar, romper cosas	1%	2%	0%
Amenazas	2%	2%	2%
Burlas sobre aspecto físico	5%	5%	5%
Burlas sexuales	2%	5%	0%
SMS o con Internet	0%	0%	0%

Como se muestra en la tabla 5, la victimización más frecuente era la de ser agredido mediante sobrenombres y las burlas sobre el aspecto físico. El ser agredido a través de las nuevas tecnologías y la agresión física –golpear o romper cosas– se encontraba entre las menos comunes. No se percibían grandes diferencias en los tipos de victimización según el sexo, aunque existía una ligera tendencia a que más varones que mujeres fueran acosados mediante sobrenombres y burlas sexuales.

Cuando, en cambio, se analizaron las respuestas no por haber sufrido la agresión, sino por haberla llevado a cabo –con criterio de dos o más veces en el mes–, poner sobrenombres (5%), la intimidación mediante SMS o Internet (5%) y los golpes (4%) eran las más frecuentes. Las restantes violencias ostentaban porcentajes que apenas llegaban al 1%. No se percibían grandes diferencias en las formas de agredir de acuerdo al sexo.

Conclusiones

Con respecto a la consistencia interna del Cuestionario de Olweus se hallaron alfas de Cronbach aceptables para las distintas formas de ser intimidado y para las de cometer la agresión (0,90 y 0,81; respectivamente). El nivel

de consistencia interna para ser intimidado era similar al alfa de Cronbach de 0,90 informado por el autor del test (Olweus, 2006; Solberg & Olweus, 2003). En cambio, la consistencia interna de los ítems de ser perpetrador de la agresión era algo más baja.

En lo referente a los ítems de ser acosado, la correlación de cada uno con el puntaje total corregido eran sumamente aceptables, con la única excepción de agredir con mensajes de textos o a través de la Internet, el cual presentaba una correlación muy baja.

La correlación de cada ítem con el puntaje total para llevar a cabo la agresión también era adecuada. A diferencia de lo que sucedía con la intimidación, aquí el ítem que mostraba una correlación baja era amenazar.

Es interesante el hecho de que el ítem que inquiría por la intimidación a través de las nuevas tecnologías presentaba correlaciones tan bajas. El primer estudio sobre el cyberbullying se llevó a cabo en el año 2000, por ende, la investigación sobre el mismo es algo limitada (Raskauskas & Stoltz, 2007). No obstante, numerosas investigaciones sugieren que la popularidad de Internet y las nuevas tecnologías han hecho que surja este nuevo tipo de intimidación (Mason, 2008). Este tipo de maltrato presenta características diferentes y se diferencia del tradicional por ser más anónimo, rápido, cómodo, en cualquier momento, y extendiéndose más allá del ámbito escolar (Slonge & Smith, 2007; Li, 2006; Ybarra & Mitchell, 2004). Por esta razón algunos autores indican que la mayoría de los actos de cyberbullying son aislados, no forman parte del ciclo crónico del acoso escolar tradicional e, incluso, no cumplen con la definición típica del acoso escolar: intención de lastimar, repetición y desigualdad en el poder (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007).

En lo referente a llevar a cabo el acoso, el hecho de por qué el ítem de amenazar era el que presentaba una correlación tan baja con relación a los otros, puede deberse a que es un tipo de agresión muy infrecuente y con muy poca variabilidad en las respuestas comparado con otras más comunes, como los insultos u otros tipos de acoso verbal –sólo dos alumnos admitían haber amenazado a sus pares–.

En lo relativo a los porcentajes de alumnos intimidados y agresores se observó que un 8% era intimidado y que un 8% agredía a los demás, mientras que un porcentaje muy pequeño (2%) podía ser catalogado como víctima-agresor. Estas cifras no son menores y bastante similares a las informadas por las investigaciones realizadas en los países del primer mundo para los

porcentajes de víctimas, agresores y víctima-agresores, como es el caso de los estudios en Noruega: 9%, 7% y 2% (Olweus, 1993), respectivamente, o de tradición latina como España: 12%, 7% y 5% (Defensor del Pueblo, 1999), respectivamente. Asimismo, también son similares a resultados encontrados en naciones anglosajonas como Gran Bretaña e Irlanda (Whitney & Smith, 1993; O'Moore, 2000). Consecuentemente, esto estaría en concordancia con lo establecido por numerosos estudios sobre el hecho de que el bullying es algo extendido internacionalmente y que no es un problema circunscripto a una región o cultura particular (Akiba et al., 2002; Nansel et al., 2004). Sin embargo, estos datos deben ser tomados con cautela, ya que el presente estudio se basa en una muestra pequeña y de conveniencia.

No se percibían diferencias según el género con respecto a la victimización, en cambio, más varones que mujeres eran perpetradores de la intimidación, aunque dicha diferencia era marginal. Esta tendencia a que más varones que muchachas sean victimarios es coincidente con la literatura científica que establece que los muchachos están más involucrados en el bullying y son quienes –mayormente– llevan a cabo la agresión, maltratando tanto a varones como a mujeres (Olweus, 1993; Solberg & Olweus, 2003). El porqué no hay diferencias en ser victimizado según género debe ser objeto de futuras investigaciones.

En lo referente al tipo de maltrato sufrido, los alumnos victimizados señalaban como más frecuente el decir sobrenombres y las burlas sobre el aspecto físico. También los agresores informaban que el maltrato que más llevaban a cabo era el poner sobrenombre y el acoso a través de las nuevas tecnologías. Como indican muchos estudios, la mayor parte de la agresión, tanto en la escuela elemental como media, se lleva a cabo mediante la agresión verbal, principalmente mediante el poner apodosos ofensivos y desagradables (Berthold & Hoover, 2000; Fonzi, Genta, Menesini, Bacchini, Bonino & Costabile, 1999; Rigby & Slee, 1999). Como se ve en esta investigación, otros tipos de agresión, como la física o el amenazar –las cuales se consideran como las más graves–, no eran tan frecuentes, lo cual es señalado una y otra vez por numerosos estudios extranjeros (Del Barrio et al., 2008; Defensor del Pueblo, 2000). Es llamativo el porqué el cyberbullying era más citado como medio de agredir que como forma de haber sido agredido. Como dijimos, este tipo de intimidación se diferencia de la tradicional y debe ser examinada en futuros estudios.

Con relación a los tipos de violencia sufrida según el género, se percibía una tendencia a que los varones sufrieran en mayor medida el maltrato a través de sobrenombres y burlas sexuales que las mujeres, mientras que no se percibían grandes diferencias en los tipos de violencia ejecutada por los agresores. Numerosos estudios señalan que los muchachos son los más involucrados en el bullying, ya sea como víctimas o como victimarios. Sin embargo, algunos autores indican que en los varones predomina más el acoso físico y verbal (Petersen & Rigby, 1999), mientras que en las muchachas tiene mayor preponderancia la agresión relacional (rumores, excluir). En el presente trabajo, en cambio, no se detectaron diferencias de sexo en las distintas formas de llevar a cabo la agresión.

Este trabajo tiene algunas limitaciones: una muestra de conveniencia y un número pequeño de casos. No obstante, el mismo arroja datos sugerentes, como el hecho de que el Cuestionario de Olweus presenta buenos niveles de consistencia interna y cifras provisionales que sugieren que en nuestro país la prevalencia del bullying –a pesar de las diferencias culturales– sería similar a la de los países del primer mundo. Futuros estudios deberían estudiar este cuestionario con muestras representativas y examinar cómo funciona la validez concurrente y predictiva de este instrumento.

Bibliografía

- AKIBA, M., LETENDRE, G., BAKER, D. & GOESLING, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- BERTHOLD, K. A. & HOOVER, J. H. (2000). Correlates of Bullying and Victimization among Intermediate Students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- CAJIDAS DE SEGREDO, N., KAHAN, E., LUZARDO, M., UGO, M., NAJSON, S. & 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.
- CARD, N. A. & HODGES, E. V. (2008) Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451-461.
- CARD, N. A., ISAACS, J. & HODGES, E. V. (2007). Correlates of school victi-

- mization: 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*. Nueva York: Haworth Press.
- CHARACH, A., PEPLER, D. & ZIEGLER, S. (1995). Bullying at school a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *Education Canada*, 35(1), 12-18.
- COIE, J. K. & DODGE, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: John Wiley.
- CRAIG, W. & PEPLER, D. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology*, 48, 86-93.
- CRAIG, W., PEPLER, D. & BLAIS, J. (2007). Responding to Bullying What Works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar. Madrid: Ministerio del Interior.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio del Interior.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., MORENO, I., GUTIÉRREZ, H., BARRIO, A. & 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.
- ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- FILMUS, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de la Argentina. En UNESCO, *Violencia na escola: America Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- FONZI, A., GENTA, M. L., MENESINI, E., BACCHINI, D., BONINO, S. & COSTABILE, A. (1999). Italy. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Nueva York: Routledge.
- HIRANO, K. (1992, septiembre). Bullying and victimization in Japanese classrooms. Trabajo presentado en la Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.
- HOOVER, J., OLIVER, R. & HAZLER, R. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International Journal*, 13, 5-16.
- JUVONEN, J. & GRAHAM, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. Nueva York: Guilford Press.

- LI, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- MACÍA SEPÚLVEDA, F. & MIRANDA PADILLA, C. (2009). Propiedades psicométricas preliminares de la escala de violencia entre pares en estudiantes secundarios chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 59-67.
- MAEDA, R. (abril, 1999). "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.
- MORITA, Y., SOEDA, H., SOEDA, K. & TAKI, M. (1999). Japan. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A crossnational perspective*. Londres: Routledge.
- NANSEL, T., CRAIG, W., OVERBECK, M., SALUJA, G. & RUAN, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Paediatric Adolescent Medical*, 158(8), 730-736.
- OLWEUS, D. (1992). Victimisation by peers: antecedents and long term outcomes. En K.H. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.). *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- 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*. Noruega: HEMIL, Universidad de Bergen.
- OLWEUS, D. (1999). Norway. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Londres: Routledge.
- OLWEUS, D. (2006). Comunicación personal.
- OLWEUS, D. & LIMBER, S. (1999). *Blueprints for Violence Prevention: Book Nine: Bullying Prevention Program*. Denver, Colorado: Venture Publishing.
- O'MOORE, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- PETERSEN, L. & RIGBY, K. (1999). Coutering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22(4), 481-492.
- RANDALL, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. Londres: Routledge.
- RASKAUSKAS J. & STOLTZ, A. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- RIGBY, K. (1997). *Bullying in Australian school- and what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.

- RIGBY, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133, 33–42.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1995). *Manual for the peer relations questionnaire*. Adelaide: University of South Australia.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1999). Australia. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Nueva York: Routledge.
- SLONJE, R. & SMITH, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- SMITH, P., SINGER, M., HOEL, H., & COOPER, C. (2003). Victimization in the school and workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94(2), 175-188.
- SOLBERG, M. & OLWEUS, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- STEIN, J., DUKES, L. & WARREN, J. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: a comparison of psychosocial and behavioural characteristics. *Journal of Paediatric Psychology*, 32(3), 273-82.
- VOSSEKUIL, B., FEIN, R., REDDY, M., BORUM, R. & MODZELESKI, W. (2000). U.S.S.S. Safe School Initiative: An interim report on the prevention of targeted violence in schools. Washington, DC: U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center.
- VOSSEKUIL, B., FEIN, R., REDDY, M., BORUM, R. & MODZELESKI, W. (2002). *The final report and findings of the safe school initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States*. Washington, DC: U.S. Secret Service and U.S. Department of Education.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- WOLAK, J., MITCHELL, K. & 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.
- YBARRA, M. & MITCHELL, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2 (3), 319-336.
- ZIEGLER, S. & ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto: Toronto Board of Education Research Services.