



“La chispita que quería encender todos los fósforos”: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino

Roberto Heinsohn

Universidad de los Andes, Colombia (rheinsohn@gmail.com)

Enrique Chaux

Universidad de los Andes, Colombia (echaux@uniandes.edu.co)

Andrés Molano

Universidad de los Andes, Colombia y Harvard Graduate School of Education, Estados Unidos de América, (aem929@mail.harvard.edu)

INTRODUCCIÓN

La *intimidación* o *matoneo* (*bullying* en inglés) ocurre cuando una o varias personas son expuestas —repetidamente y a lo largo del tiempo— a agresiones por parte de otros (Olweus, 1998), es decir, a acciones que tienen la intención de infligir daño a otro (Chaux, 2003; Parke y Slaby, 1983). La intimidación debe reunir tres aspectos primordiales según Olweus (1998): 1) es un comportamiento agresivo o con la intención de realizar un daño al otro; 2) es ejercido repetidamente y a lo largo del tiempo; y 3) hay un desbalance de poder entre los involucrados.

Recientemente ha habido un gran avance en estudios con respecto a la intimidación escolar (ej., Espelage & Swearer, 2003). Hoy sabemos, por ejemplo, que es un fenómeno muy común en nuestro contexto. En un estudio reciente realizado con base en reportes de más de cincuenta mil estudiantes de toda Colombia, Chaux, Molano y Podlesky (2009) encontraron que el 29,1% de los/as estudiantes de 5° y el 14,7% de los estudiantes de 9° reportan haber sido víctimas de intimidación en sus colegios en los últimos dos meses. Por otro lado, sabemos que esta situación tiene graves efectos de largo plazo, tanto para quienes la sufren como para quienes la ejercen (ej., DeLuca, Pigott & Rosenbaum, 2002; Forero et al., 1999; Gladstone, Parker, & Malhi, 2006; Leary et al., 2003; Olweus, 1998; U.S. Department of Education, 1998). Además, hoy tenemos mejores estrategias para identificarla, prevenirla y manejarla cuando ocurre (ej., Chaux et al., 2007; Smith, Pepler & Rigby, 2004). Sin embargo, todavía hay vacíos importantes en nuestra comprensión sobre el tema. Por ejemplo, son todavía muy pocos los estudios cualitativos que se han realizado (algunas excepciones son: Hernández, 2004; Mishna, 2004; Owens, Shute & Slee, 2000a; 2000b). Es decir, todavía falta mucho por descubrir sobre

aspectos muy relevantes y complejos, como por ejemplo los significados que tiene la intimidación para los directamente involucrados, especialmente las víctimas y los intimidadores.

Olweus (1998) planteó la existencia de dos tipos de víctimas: pasivas y provocadoras. Las víctimas pasivas se caracterizan por ser muy sumisos y muy poco asertivos (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996; Schwartz, Dodge & Coie, 1993). En el caso de los hombres, son usualmente menos fuertes físicamente que los intimidadores y generalmente no presentan conductas agresivas. Con frecuencia tienen pocos amigos o ninguno, y su red de apoyo se limita a la relación con sus padres (Cranham & Carroll, 2003; Olweus, 1998; Salmivalli & Nieminen, 2002; Smith et al., 2004). Por otro lado, las víctimas provocadoras presentan una combinación de comportamientos ansiosos, agresivos, defensivos e hiperactivos. Con frecuencia, sus compañeros mencionan sentir indisposición frente a ellos (Olweus, 1998; Ma, Stewin & Mah, 2001). A veces pueden ser víctimas y agresores simultáneamente, lo cual se ha relacionado con graves consecuencias en el largo plazo (Perren & Alsaker, 2006).

Los intimidadores se han caracterizado como personas que desarrollan conductas agresivas contra distintas personas en su medio, y con frecuencia utilizan distintos tipos de agresión. Usualmente presentan actitudes favorables hacia la agresión, es decir, no la consideran tan grave, y demuestran bajos niveles de empatía con los demás, lo que lleva a que no les duela el dolor que la agresión pueden generar en otros (Chaux, 2003; Chaux, Molano & Podlesky, 2009; Endresen & Olweus, 2001). En ciertos casos, los intimidadores pueden presentar comportamientos antisociales e inclusive desarrollar una trayectoria criminal (Olweus, 1998). Generalmente acosan a personas de edades similares o menores a las de ellos, situaciones en las que son más fuertes que sus víctimas (Ma, Stewin & Mah, 2001). A pesar de esto, es muy poco lo que se ha investigado sobre la intimidación entre estudiantes de distintos grados.

Nuestra comprensión sobre víctimas e intimidadores, sin embargo, sigue siendo limitada, en parte porque son sorprendentemente pocos los estudios en los que se les ha preguntado directamente a los involucrados sobre las percepciones y significados que le asignan a la intimidación. Una excepción notable son los estudios de Owens, Shute & Slee (2000a, 2000b), quienes a través de una serie de grupos focales, entrevistas en parejas y entrevistas individuales, preguntaron a adolescentes australianas sobre sus creencias y percepciones sobre la agresión indirecta, aquella agresión ejercida de manera encubierta, por ejemplo por medio de rumores y exclusión, que hace daño a las víctimas sin que ellas sepan quién causó ese daño (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Salmivalli & Kaukiainen, 2004). Las entrevistadas contaron que con frecuencia la agresión indirecta resulta del aburrimiento y una búsqueda de diversión, así como de una necesidad de recibir atención y de ser aceptadas por el grupo. Además, algunas mencionaron que ser excluidas tiene consecuencias muy negativas, como dolor, miedo, ansiedad, y pérdida de seguridad y autoestima. Su percepción sobre las intervenciones de adultos fue, en general, negativa. Las entrevistadas contaron que no creen que las intervenciones de profesores sean efectivas y que, en cambio, pueden empeorar el problema al exponer a la víctima a mayor agresión como venganza por la intervención de los adultos. Además, pocas consideraron que los programas sobre el tema podrían ser recibidos

seriamente por ellas, aunque sí pensaron que las intervenciones por parte de las mismas compañeras podrían ser útiles (Owens, Shute & Slee, 2000a, 2000b). El estudio, sin embargo, fue realizado con una muestra general de estudiantes, es decir, no se focalizó en las percepciones específicas de las víctimas y las intimidadoras.

Los estudios de Owens, Shute & Slee (2000a, 2000b) han sido también novedosos al concentrarse en las relaciones de agresión e intimidación entre personas del mismo sexo. Casi la totalidad de los estudios realizados internacionalmente sobre la agresión e intimidación han sido llevados a cabo en colegios mixtos. Hoy sabemos que la agresión y la intimidación entre niñas tienen dinámicas muy distintas a aquellas entre niños (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Galen & Underwood, 1997; Salmivalli, & Kaukiainen, 2004). A pesar de esto, no sabemos bien qué tanto de lo que hemos aprendido sobre intimidación en colegios mixtos es válido para comprender la intimidación en colegios masculinos o femeninos (Aponte & Verney, 2006). Buscando contribuir a llenar estos importantes vacíos en la literatura, realizamos una investigación cualitativa exploratoria en un colegio masculino sobre los significados de la intimidación para las víctimas y los intimidadores, incluyendo las creencias, percepciones, emociones, causas y consecuencias que le asignan. En particular, el estudio buscó responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué percepciones tienen las víctimas y los intimidadores sobre las dinámicas de la intimidación en su colegio?
- ¿Cómo perciben las víctimas a los intimidadores y los intimidadores a las víctimas?
- ¿Qué emociones asocian las víctimas y los intimidadores al fenómeno de la intimidación?
- ¿Qué creencias tienen los intimidadores y las víctimas sobre las causas, las consecuencias y las alternativas de solución frente a la intimidación?

MÉTODO

PARTICIPANTES

El estudio fue realizado en un colegio privado masculino de estrato alto de la ciudad de Bogotá. El colegio cuenta con un alto prestigio académico. Los participantes fueron estudiantes de sexto, octavo y décimo, con un rango de edad entre los 11 a 17 años, todos hombres. La primera parte del estudio consistió en la identificación, a partir de encuestas, de las víctimas e intimidadores que serían entrevistados en la segunda parte del estudio. En esta parte participaron 340 estudiantes. Con base en los resultados de la encuesta, fueron seleccionados 15 estudiantes para las entrevistas a profundidad: dos víctimas y tres intimidadores de sexto, tres víctimas y tres intimidadores en octavo, y dos víctimas y dos intimidadores de décimo grado.

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

La identificación de víctimas e intimidadores se realizó con base en la encuesta PRQ (Participant Role Questionnaire) de nominación de pares diseñada por Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1996), traducida por nuestro grupo. La consistencia interna del instrumento es alta ($\alpha = .89$ para las víctimas; $\alpha = .84$ para intimidadores; Parra, 2005).

Posteriormente, el primer autor realizó una entrevista semi-estructurada individual con cada uno de los participantes identificados (siete víctimas y ocho intimidadores), las cuales duraron aproximadamente 45 minutos y fueron grabadas en audio. Las entrevistas siguieron una guía formulada a partir de la teoría revisada y que fue ajustada a partir de un pilotaje que se realizó durante el primer semestre del 2006. La entrevista abarcó distintos temas relacionados con la experiencia de intimidación de los participantes: las dinámicas de la intimidación (p. ej., lugares, sucesos, inicio, escalamiento), sus percepciones de los roles participantes en los episodios de intimidación (p. ej., rasgos físicos, sociales, comportamentales y emocionales de víctima, intimidador y testigos), sus creencias respecto al futuro a corto y largo plazo de los protagonistas, sus explicaciones de la intimidación (tanto del inicio como de su perpetuación), y sus creencias sobre la efectividad de las alternativas para frenar la intimidación.¹ La guía de la entrevista incluía un protocolo para remitir a la psicóloga del colegio casos que, debido a los efectos de la intimidación, parecieran requerir apoyo psicológico. Este protocolo fue implementado solamente con uno de los entrevistados.

Antes de la encuesta inicial, los padres y madres de todos los estudiantes recibieron consentimientos pasivos en los que se les informaba sobre el estudio y se les pedía devolver un desprendible solamente si no autorizaban la participación de sus hijos. Quienes no fueron autorizados, no participaron en el estudio. Después de la encuesta inicial, pero antes de las entrevistas, los padres y madres de los identificados como víctimas o intimidadores recibieron consentimientos activos que debían firmar y devolver. Quienes no fueron autorizados, no fueron entrevistados.

ANÁLISIS DE DATOS

El primer autor transcribió y categorizó cada una de las entrevistas usando el programa ATLAS.Ti v.5.0. Las categorías definidas fueron: 1) características de víctima e intimidador (características personales, desempeño académico, red social de cada uno, red de apoyo de la víctima); 2) explicaciones y atribuciones; 3) dinámicas de escalamiento (origen inicial, locación y momento, escalamiento micro/corto plazo, escalamiento macro/largo plazo, factores desencadenantes, factores que frenan, afrontamientos de víctima e intimidador, continuidad fuera del contexto escolar); 4) emociones asociadas a la intimidación; 5) consecuencias y creencias sobre el futuro; 6) posibles soluciones y efectividad de las propuestas. Dichas categorías fueron establecidas por consenso entre los autores con base en los estudios previos,

¹ La guía completa puede ser obtenida por solicitud al segundo autor.

las preguntas de investigación y los análisis preliminares de las entrevistas. Finalmente, se construyeron matrices (Miles & Huberman, 1994) que permitieron contrastar las categorías entre participantes de distintos grados y entre víctimas e intimidadores.²

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS E INTIMIDADORES

Tanto las víctimas, como los intimidadores, identificaron características que han sido asociadas por la literatura a los dos tipos de víctimas: pasivas y provocadoras. Algunas de las características descritas por los participantes revelan los rasgos de víctimas pasivas como lo son el retraimiento, timidez y la baja agresividad: *"Que son siempre como muy débiles... no tienen como autoridad para decir no me moleste... sino se quedan callados..."* (intimidador de sexto grado). Describen también algunas características asociadas a víctimas provocadoras, como son los comportamientos de hiperactividad que molestan a los demás estudiantes: *"se vuelve todo hiperactivo... empieza a empujar a todos..."* (víctima de sexto grado haciendo referencia a otra víctima).

Según los entrevistados, el intimidador tiene una mayor aceptación por otros pares que la víctima, considerándolo como un estudiante popular (el "chacho" o el "duro"). Una víctima de octavo los describió como: *"...la chispita que quería encender a todos los fósforos"*. En cambio, según varios entrevistados, las víctimas tienen muy pocos amigos en el ámbito escolar y solamente se juntan con otras víctimas o con otros estudiantes que tienen bajo estatus en la jerarquía del grupo: *"...está con unos manes muy ñoños y muy paila..."* (estudiante de octavo grado); *"un grupo que sólo se dedica al estudio, que sólo habla de estudiar y toda esa vaina..."* (estudiante de octavo grado) y *"pocos... o sea el grupo de amigos tiene que ser parecidos a ellos"* (estudiante de décimo grado). Además, algunas víctimas no contemplan a sus amigos del colegio como una red de apoyo óptima contra la intimidación, dado que esto podría generar un escalamiento del fenómeno sobre esas personas: *"hay ocasiones en la que tal vez los amigos se separan pues para no meterse en conflicto... entonces es completamente entendible puesto que mi amigo está siendo molestado... para que voy a ser molestado y pues crecer los molestados"* (víctima de octavo grado). En cambio, contemplan a sus amigos externos al colegio como su red de apoyo más fuerte. Los intimidadores tienden a indicar que la red de apoyo de las víctimas son los profesores o sus amigos internos del colegio: *"pues a veces se queda con los profesores o a veces se queda con su rabia adentro..."* (estudiante de sexto grado); *"puede ser un grupo de amigos... un grupo que sólo se dedica al estudio, que sólo habla de estudiar y toda esa vaina..."* (estudiante de octavo grado). Ambos grupos de entrevistados coinciden en que los intimidadores tienen amigos que también intimidan, como lo dice un intimidador de sexto

² Las matrices para todas las categorías pueden ser obtenidas por solicitud al segundo autor.

grado: "pues sí tienen amigos pero estos amigos son exactamente lo mismo a ellos... son las caspas ahí..".

De acuerdo con las experiencias compartidas por los participantes, así como del reconocimiento del rol que asumían dentro de los episodios de intimidación, fue posible observar que los distintos roles en la intimidación no tienen un carácter estático, sino que éstos cambian de acuerdo al vínculo que el individuo tiene con los demás participantes, al grupo al que pertenezca y a la posición que ocupa la persona en la jerarquía social de estudiantes. Por ejemplo, dependiendo de las circunstancias, un intimidador puede asumir el rol de defensor de otra víctima: "Yo el año pasado defendía mucho a... o sea... el man no es rechazado ni nada, el man tiene amigos y todo pero es muy chiquito y todo el mundo se la montaba... entonces yo se que un man no va a empezar a intimidar a... porque sé que yo lo voy a defender..." (intimidador octavo grado).

EXPLICACIONES Y ATRIBUCIONES

Algunos entrevistados consideran que las víctimas son agredidas debido a algunos comportamientos que no son bien vistos por el grupo, como por ejemplo: "Muy molestones... pues... o sea que muy hiperactivos" (víctima sexto grado); "él es un poco infantil, entonces los estudiantes a él no lo comprenden, entonces empiezan a montársela y a fregarlo por todo" (intimidador sexto grado); y "estupideces que hayan hecho y la gente con la que se junta" (víctima octavo grado).

Por otro lado, los entrevistados creen que los intimidadores actúan buscando diversión, por molestar al otro sin una razón aparente y por querer ser un foco de atención de los compañeros. Aunque Olweus (1998) ha dicho que el desempeño académico no es una explicación para la intimidación, una víctima de sexto y un intimidador de octavo afirman que a veces el intimidador busca vengarse de las víctimas porque tienen un mejor rendimiento académico que ellos.

Algunos de los entrevistados (víctimas e intimidadores) explican que los intimidadores buscan desatar o liberar alguna molestia o rabia personal que ha surgido en otro contexto infligiendo daño sobre la víctima. Un entrevistado, por ejemplo, menciona los problemas que pueda tener con padres de familia. Una víctima menciona: "porque el man o es hiperactivo o los papás lo tratan mal en la casa... no sé... o de pronto también a él se la montaban" (víctima décimo grado).

Una de las explicaciones que dan los entrevistados sobre los actos de los intimidadores es el aseguramiento o incremento de su autovaloración personal al saber que él puede lastimar a otros: "Sentirse superior al que está intimidando" (víctima décimo grado). Al mismo tiempo los participantes explican que el intimidador busca establecer un reconocimiento con sus pares, como también un posicionamiento en la jerarquía de estatus sociales de estudiantes en el grado. Otra explicación es la del poder, donde la intimidación le permite a los intimidadores adquirir o demostrar su poder personal, como lo indicó una víctima de octavo: "Se siente feliz,

se siente poderoso...". Sin embargo, no quedó claro si se refieren a sentirse poderosos frente a las víctimas o frente al resto del grupo.

DINÁMICAS DE ESCALAMIENTO

En este estudio se identificaron dos tipos de escalamiento: 1) el escalamiento micro, definido como los aumentos rápidos en la intimidación, en tiempos relativamente cortos; y 2) el escalamiento macro, definido como los cambios en tiempos largos, por ejemplo años. Según varios reportes, el escalamiento micro se origina directamente en un episodio entre intimidador y víctima que lleva luego a que otros estudiantes se integren, ya sea por invitación del intimidador o por voluntad propia: *"Empieza desde una sola persona o de un grupo... empieza a atacar a alguien ya sea física o verbalmente por X razón... cuando eso es molestar a tal persona se vuelve más continuo, ya empieza más gente a unirse, hasta que ya se vuelve un grupo más grande, que ya es de todo un salón contra una persona..."* (intimidador octavo grado). Esto puede incrementarse hasta el punto en que la víctima ya pueda ser atacada por cualquier persona del salón e inclusive pueda ser catalogada en el estatus social de la víctima como tal (por ejemplo "el rechazado" o al que se la pueden "montar").

Según algunos entrevistados, el escalamiento micro también puede ocurrir cuando la víctima informa a los profesores sobre su situación, lo cual puede convertirlo en el "sapo" o delator del curso: *"...le contó al profesor entonces... también empiezan a joder a ese, que 'sapo'..."* (estudiante octavo grado).

Por otro lado, según algunos entrevistados, la intimidación también puede aumentar en escalas mucho más amplias de tiempo, por ejemplo originándose en primaria y teniendo sus momentos críticos en los años de bachillerato. En sus estados iniciales, las agresiones son de un carácter más verbal y, desde la perspectiva de algunos estudiantes, más "inocente" y a medida que las intimidaciones van evolucionando, las ofensas se van tornando más directas, personales y severas: *"Al principio digamos una intimidación más inocente, más como... '¡Hey! Usted no sabe jugar fútbol... váyase... no lo queremos acá'... ya cuando a medida que va creciendo '¡Hey! Usted parece una vieja... ¡Hey! Usted se comporta como un gay...'... y se va volviendo... más directo..."* (estudiante octavo grado). Inicialmente, las ofensas son de leve calibre sobre aspectos relacionados a las actividades de la infancia o a aspectos académicos y posteriormente se vuelven más personales.

Algunos de los entrevistados de décimo explican que hay un descenso de intimidación al final del bachillerato, el cual lo explican por el nivel de desarrollo (o "madurez" personal) del estudiante, como lo afirma un intimidador: *"es por lo que uno va creciendo y se va dando cuenta que no... pues que no es necesario joder al otro para sentirse bien..."*.

Algunos participantes reportaron que el cambio y rotación de estudiantes con cada nuevo año escolar contribuye a un escalamiento de la intimidación debido a que los nuevos compañeros de clase se integran a los acosos que experimentaba la víctima. Estudiantes que eran intimidados por un salón, pasan a ser intimidados por todo un grado, como lo afirmó una

víctima de octavo: *“Cada vez que cambiaba uno de clase, se cambiaban los personajes y eso expandía... el problemita”*.

También se encontró que algunas víctimas buscan afrontar su situación interactuando con estudiantes nuevos o recién ingresados al colegio. Entre estas dinámicas se identificaron dos formas: 1) la víctima busca asociarse con el estudiante nuevo en busca del establecimiento de las amistades que puede le hacen falta, así como la búsqueda de consolidar una nueva red de apoyo; y 2) la víctima intimidada al recién ingresado con la intención de acoplarse a las expectativas del grupo, buscar que sea otro el intimidado, o poder desquitarse con otro de su situación, como lo afirmó una víctima de octavo: *“Todo el mundo se la monta a los nuevos... y eso es chévere... pues no es chévere... pero para uno como viejo es chévere porque esa es la posibilidad de salir adelante porque el nuevo no le va a responder”*. Igualmente, en la posición de los intimidadores, un entrevistado reveló que su forma de haber evitado la intimidación fue la de integrarse a un grupo que socialmente dentro del colegio se le tiene respeto o temor: *“Yo casi siempre lo trato de evitar haciéndome malas compañías o malas amistades”* (estudiante sexto grado).

EMOCIONES

Varios entrevistados reportaron que las víctimas sienten tanto rabia (contra el intimidador y la situación) como tristeza. Estas dos emociones fueron reportadas en los distintos grados. Sólo una víctima mencionó creer que algunas víctimas pueden sentir miedo. Otra víctima afirmó tener “arrepentimiento” por haber reaccionado físicamente ante los intimidadores. Otra de las emociones mencionadas fue el rencor, que puede relacionarse con la rabia de la víctima hacia el intimidador. Algunos ejemplos de lo que afirmaron los entrevistados son: *“algunos deben sentir miedo...”* (víctima sexto grado); *“yo creo que... los sentimientos que más se salen son los de confusión... ¿uno qué hizo mal para ofender al personaje?... ¿por qué le pasa eso a uno?”* (víctima octavo grado); *“en el intimidado, como tristeza y rabia... empieza a tenerle rabia a esa persona y tristeza por lo que le está pasando, por lo que está sufriendo...”* (intimidador octavo grado); y *“... odio o rencor... tristeza”* (intimidador décimo grado).

Por otro lado, a muchos entrevistados se les dificultaba identificar con claridad las emociones que puedan sentir los intimidadores durante la intimidación, como se puede ver en la afirmación de una víctima de grado sexto: *“Pues no sé si bien y mal...”*. Algunas emociones que sí mencionaron fueron la rabia (con la víctima u originada en otra parte) y la alegría (diversión por llamar la atención o por el poder molestar al otro), y unos pocos entrevistados reportaron culpa (posterior a los hechos de intimidación) y celos (como un factor desencadenante), como lo referenció una víctima de grado octavo: *“A veces creo que sentía un poco de celos, pero creo que también era ira e indiferencia... esas eran las básicas...”*. También se mencionó la indiferencia: *“La verdad no le importa lo que le pase al otro...”* (víctima octavo grado), *“Uno como que no siente nada sino ganas de seguir molestando...”* (intimidador sexto grado), *“Al momento de matonear pues bien, uno se la monta y uno no siente nada, uno simplemente lo hace...”* (intimidador décimo grado).

CONSECUENCIAS Y CREENCIAS SOBRE EL FUTURO

Los entrevistados perciben varias consecuencias sociales negativas de la intimidación para las víctimas. Por ejemplo, consideran que puede presentarse un incremento en el número de personas que las molestan, así como una reducción de las posibilidades para entablar nuevas amistades con estudiantes dentro del curso y en otros cursos, al mismo tiempo que pueden ser excluidos de distintas actividades escolares: "...no tener amigos... y no tengo compañero de trabajo..." (víctima sexto grado), "se vuelve como más solo... como personas más aisladas..." (víctima décimo grado).

En el aspecto personal, algunos entrevistados creen que la víctima puede aislarse y retraerse, teniendo sentimientos de desconfianza hacia los demás, perdiendo amistades que ya había conformado, sin contar las lesiones físicas que pueden resultar de ataques directos: "la desconfianza de la otra gente... comienza a cortar las dos vidas... dejar la vida social del colegio a un lado y dejar la vida social personal a otro..." (víctima décimo grado). Junto a esto puede haber un declive en el desempeño académico que puede resultar en la deserción escolar: "ha cambiado varias veces de colegio y creo que es por el mismo problema..." (intimidador sexto grado) y "el resto de personas se la empieza también a montar... usted se desespera... o sea usted a veces ya no le dan ganas de venir al colegio..." (intimidador décimo grado).

La única excepción son algunos estudiantes de los cursos más grandes que contemplan la posibilidad de resiliencia y de la capacidad de la víctima para sobrepasar las consecuencias de la intimidación, por ejemplo: "Pues como una persona puede ser... no... no sabría decirle... puede ser una persona pues que sabe cómo seguir las situaciones... digamos en la universidad y todo... porque podrían... o sea, no se dejan vencer por nada y entonces pueden seguir adelante... por seguir y seguir..." (víctima décimo grado).

De modo general, se puede entender que el impacto que sufre la víctima no ocurre en dominios aislados, sino que se entrecruzan y conllevan a problemas en otros. Como lo reportó un intimidador de grado octavo: "Va a ser una persona insegura de sí misma... en el trabajo, en el estudio, en el momento de conseguir esposa, al momento de criar sus hijos...". En los cursos más bajos (sexto y octavo) los participantes afirmaron creer que a futuro puede existir una continuidad o perpetuación del rol de víctima, sea en el ámbito escolar (los años que hacen falta para salir del colegio) o en otros contextos (p. ej., el laboral). Según los entrevistados, las víctimas pueden presentar pensamientos de inseguridad, sentimientos de frustración y desmotivación para el logro de metas. Una víctima de grado sexto consideró la idea del suicidio como una de las consecuencias que podría tener la intimidación: "Si sigue empeorando... suicidio...".

Por otro lado, los entrevistados creen que también existen distintas complicaciones para los intimidadores en un futuro, principalmente problemas en el ámbito social. Aunque algunos no especifican qué tipo de situaciones pueden ocurrir, afirman generalmente un futuro negativo para el intimidador. Tanto víctimas como intimidadores concuerdan en que la mayor consecuencia puede ser el de perder amistades o reducir la posibilidad de entablar nuevas relaciones interpersonales con otros: "Termina solo porque cuando ya deja de ser amigo de los

otros intimidadores... y la gente madura... ya después nadie quiere estar con esta persona..." (intimidador sexto grado). Igualmente, según ellos, los que intimidan se ven confrontados contra las normativas escolares y pueden llegar a tener conflictos con los profesores: "No ha cogido el nivel académico entonces repite año y así hasta que de pronto hasta lo expulsan del colegio..." (víctima octavo grado). Los estudiantes más pequeños (víctimas e intimidadores) contemplan problemáticas de orden social, incluyendo problemas con justicia, normas y figuras de autoridad: "Se volvería un hampón... cárcel" (víctima sexto grado); "Pues problemas muy sociales... problemas con la justicia en especial..." (víctima sexto grado); "Podría ser alguien como un ladrón o algo... un asesino... porque desde chiquito ya está como dedicado a molestar a los demás o hacerles daño" (intimidador sexto grado). En varios de los casos se mencionan dificultades académicas y laborales. Algunos estudiantes exponen situaciones similares, pero incluyen la pérdida de amistades y el fortalecimiento de una serie de creencias que van a conducir a la continuidad del rol o agresión en otros contextos futuros: "No sé... unos manes ahí como iguales... siempre van a ser iguales." (intimidador décimo grado); "Va a intentar seguir esa misma actitud que tenía en el colegio pero no lo va a lograr porque en la universidad la gente ya es mucho más madura..." (víctima octavo grado). Varios estudiantes de grado octavo predicen el fracaso del intimidador en distintas dimensiones personales y el deterioro de su calidad de vida, como lo reporta uno de ellos: "Debe haber algo que para él se vuelve miserable... en cualquier sentido miserable... que la familia no le presta atención... digamos que en el sentido económico que su familia está en un nivel económico muy bajo... miserable en relaciones personales" (víctima octavo grado).

Sólo dos entrevistados (intimidadores, uno de octavo y uno de décimo grados) afirmaron creer que el intimidador puede pasar por un proceso de resiliencia que le permitiría adaptarse mejor a las condiciones que no ha logrado enfrentar asertivamente: "Pueda que en algún momento la haya embarrado con alguien y le haya pegado su susto, entonces pare... puede volverse una persona muy amable..." (intimidador décimo grado). Algunas de las víctimas de grado octavo y de los intimidadores de sexto y décimo creen que los intimidadores en un futuro van a tener comportamientos antisociales. A su vez, un estudiante de grado décimo afirmó creer que el intimidador podría llegar a convertirse en víctima en algún momento.

A pesar de esto, varios entrevistados identifican beneficios sociales y personales para los intimidadores. Tanto víctimas como intimidadores manifiestan que logran un status social alto en la jerarquía de estudiantes, ser reconocidos en el grupo y ser seguidos por otros estudiantes: "Los amigos y que todo el mundo le tiene respeto... o sea, nadie lo jode..." (víctima octavo grado). Al parecer la posición que éstos ocupan no se forma a partir de la valoración y el reconocimiento de las fortalezas del intimidador, sino que se basa en el temor que generan. Según ellos, el intimidador tiene también el beneficio de poder sacar provecho de su estatus para adquirir ganancias académicas (como conseguir trabajos o copiar la tarea): "Al saber que el man le tiene miedo uno aprovecha la situación a veces... uno obviamente no va a decir como 'venga présteme plata'... sino como 'venga hizo tal tarea... todo bien...'... así... pero obviamente uno no lo va a obligar..." (intimidador octavo grado). En el aspecto personal, piensan que el intimidador puede divertirse y autovalorarse positivamente: "Se siente feliz, se siente poderoso..." (víctima octavo grado).

Aunque en la literatura no se encontró ninguna referencia frente a posibles beneficios para las víctimas, se buscó explorar las creencias de los involucrados frente a esto. Las víctimas afirman que no hay ningún beneficio alguno para ellos: *“Nada”* (víctima octavo grado). En cambio, los intimidadores creen que las víctimas: 1) pueden hallar respaldo de otros: *“Pues que de pronto el curso también puede ayudarlo o si acaso los profesores lo podrían ayudar”* (estudiante sexto grado); 2) tener mejor desempeño académico porque creen que les permite enfocarse más en el estudio: *“Ser víctima a veces los ayuda a concentrarse más en el estudio”* (estudiante octavo grado); 3) pueden desarrollar el ideal de no dejarse llevar por los juicios de los demás: *“Como se dan cuenta que se la montan continuamente durante un tiempo, después entonces ellos se dan cuenta que no tienen que ponerle atención a lo que la gente esté diciendo de ellos...”* (estudiante décimo grado); y 4) pueden fortalecer los vínculos que tienen con sus padres: *“La vida familiar de ellos debe ser mejor que cualquier persona que casi no pasa un viernes por la noche con los papás...”* (estudiante octavo grado).

En cuanto a la continuidad del fenómeno, los pocos que respondieron indicaron que no va a desaparecer, sino que se va a mantener presente para siempre, como lo referencia un intimidador de grado décimo: *“Es algo que siempre va a existir”*. Algunos inclusive lo explican como parte integral de la cultura escolar, como lo afirman dos entrevistados: *“Yo creo que esto va a seguir siempre pero va a durar como de una forma que algún día va a llegar de que pues la gente joda pero normal”* (intimidador décimo grado) y *“No porque eso ya es costumbre y eso es imagen... es de todo...”* (víctima octavo grado). Varios estudiantes de octavo (víctimas e intimidadores) manifiestan que la intimidación continuará si el colegio no presta una mayor atención a los aspectos de la convivencia escolar, promulgando valores desde la primaria.

POSIBLES SOLUCIONES Y EFECTIVIDAD DE LAS PROPUESTAS

Varias de las víctimas entrevistadas mencionaron que enfrentar agresivamente al intimidador es la forma que ellos consideran más útil para frenar la intimidación: *“Confrontación de pelea... el más fuerte sobrevive y el otro termina cascado... y normalmente con eso se acaban los problemas...”* (víctima décimo grado). Algunos de los intimidadores de grado décimo comparten esta perspectiva también. En general, los intimidadores de los grados bajos mencionan que la solución es solicitar colaboración a adultos, mientras que en los más altos se proponen cambios actitudinales y comportamentales por parte de la víctima: *“Hablar con los papás, con los profesores... poner la queja... y hay otra solución un poco más superficial que se ha visto que es que el intimidado cambie su forma de ser, su forma de hablar, su forma de vestir, para intentar parecer alguien totalmente diferente...”* (intimidador octavo grado). Por otro lado, varios proponen otras formas diversas de solución como ignorar al intimidador hasta que éste se aburra de molestar a la víctima o alejarse por un tiempo del contexto escolar para luego retornar y encontrarse con una realidad distinta, como lo afirman dos víctimas: *“Ser la gota... el intimidador es una roca y uno la gota... la gota va cayendo, cayendo y va despedazando al intimidador... hasta que el intimidador se mame por completo de que no hay que sacar ningún provecho de eso... en la actitud que uno tenga... o sea no salirse de casillas”* (estudiante octavo grado) y *“...se va a otro colegio... dos o tres años... volvió al colegio... ellos se dieron cuenta que*

lo que estaban haciendo era malo.... entonces pues ya comienzan a tratarlo de otra manera...” (estudiante décimo grado).

Sólo tres entrevistados aportaron propuestas de solución que tenían que ver con el rol de los intimidadores. Ellos mencionan que si el intimidador es intimidado por otra persona, esto podría permitirle entender al intimidador la situación que vivencia la víctima: *“Cuando a él lo intimidan... cuando a él lo comiencen a intimidar... que viva lo que otras personas que él estaba intimidando porque así aprende que si sufren bastante cuando lo hace...”* (víctima décimo grado). Una víctima propone que el intimidador debería evitar a la víctima por voluntad propia: *“En el caso de la víctima y el intimidador... se aceptara... irse por su lado y pues no encontrarse con el otro”* (estudiante octavo grado).

En general, varias de las víctimas entrevistadas consideran que la solución más útil es la reacción agresiva física. Creen que es la única forma viable de frenar la intimidación. Solo una víctima de grado octavo manifiesta que dicha reacción no tiene una verdadera funcionalidad más allá del momento: *“Casi siempre las reacciones [agresivas] están bien pero no se logra nada”*.

Ninguno de los entrevistados cree en soluciones que impliquen cambios en los intimidadores. Incluso, tanto víctimas como intimidadores entrevistados creen que el diálogo con el intimidador no tiene funcionalidad alguna para solucionar la problemática: *“Lo intenté más de dos... tres veces... no funcionó...”* (víctima décimo grado) y *“Para solucionarlas yo creo que lo único que hay es que si trata de hablar con esa persona no va a servir...”* (víctima sexto grado).

Sólo tres entrevistados mencionaron como solución el rol que podrían cumplir los compañeros. Uno propuso: *“El man es nerdo, entonces un mancito llega ‘no todo bien... ayúdeme por favor’... muchos son como ‘bueno... listo yo le ayudo’... y así muchas veces, con los trabajos en grupo se van haciendo con ese man y lo empiezan a socializar más y luego uno lo empieza a conocer como es”* (intimidador octavo grado), lo que implica una iniciativa personal de un compañero que puede ayudar a la integración de la víctima al grupo. Otro intimidador propuso claramente la intervención de un defensor: *“Yo creo que más bien que otro lo pare... no que pues lo calme más bien... ‘venga... todo bien... ya no lo joda más”* (intimidador octavo grado). A partir de esto se puede identificar la posibilidad que con los compañeros se puede establecer y fortalecer una red de apoyo para la víctima e inclusive formalizar el rol de los defensores para intervenir en la intimidación. Un estudiante de grado décimo propuso que *“...lo rechace el curso por otra razón o que... como le digo... que el que lo está intimidando se... lo haga sentir amenazado también a esta persona”* (intimidador décimo grado).

Con respecto al rol de profesores y directivas, tanto víctimas como intimidadores comparten la creencia de que los profesores deberían ejercer mayor disciplina en sus horas de clase, además de implementar más normativas escolares. Generalmente las propuestas de intervención de profesores y directivas involucran el uso de la sanción como castigo, como lo afirmaron estudiantes de grado sexto: *“La única manera que yo creo que sea algo que sirva... así sirva poquito pero de algo servirá, es como sanciones... puras sanciones porque con echarle un discursito, una parla ahí a un man no sirve de nada porque esta persona coge más rabia”* (intimidador) y *“Con una suspensión... con una sanción seria... que lo sancionen o que le digan*

‘usted vuelve a hacer esto y pailas’” (víctima). Una víctima de grado octavo planteó la implementación de reportes de convivencia escolar para que haya un canal de comunicación más fuerte entre la institución y los padres de familia. Un estudiante intimidador reportó que se debía hablar con el intimidador previo a cualquier otra acción, buscando informar a éste sobre los efectos que trae la intimidación sin involucrar el castigo inicialmente: *“Hablar primero con el agresor... porque si obviamente los juzgan mal van a decir como ‘no... igual lo matoneo... pase lo que pase usted lo matoneo’ y obviamente el [agredido] no tiene cómo defenderse”* (intimidador octavo grado).

Según los entrevistados, la intervención de profesores y directivas resulta útil en un muy corto plazo, pero posteriormente la intimidación puede continuar: *“Es más por dos semanas... semana y media... o sea si el castigo fue muy duro... parada... si fue como... no hubo castigo... montémosela pero no por ahora... como porque tal vez nos vuelva a pillar...”* (víctima sexto grado). Dos estudiantes de grado octavo mencionaron el rol que podrían cumplir los padres de familia. En ambos casos los estudiantes consideran que la única forma de solucionar el problema es estableciendo castigos a los intimidadores o amenazas de retirarles algún privilegio. Sin embargo, varios de los entrevistados, tanto víctimas como intimidadores, informaron que la intervención de padres, al igual que la de profesores, puede brindar una solución de momento, pero aún así la intimidación reaparece. Inclusive piensan que existe una gran probabilidad de que se incremente la intensidad de la intimidación por culpa de esto: *“Tal vez influiría un poquito para mejorarla en algunos casos, y tal vez en otros sea para empeorarla... porque ‘fue sapo... y le dijo a su papá... y me pusieron castigo y entonces tome por el castigo’”* (estudiante octavo grado).

DISCUSIÓN

La inmensa mayoría de investigaciones recientes sobre la intimidación escolar ha sido realizada con base en análisis cuantitativos a partir de cuestionarios de respuesta múltiple. Esto limita la posibilidad de profundizar en las percepciones y significados que tienen sobre el fenómeno los involucrados. Además, casi todas las investigaciones han sido realizadas en colegios mixtos, los cuales seguramente tienen dinámicas de intimidación escolar distintas a aquellas de los colegios masculinos o femeninos (Aponte y Verney, 2006). Éstos son los dos principales vacíos en la investigación a los que quiso contribuir este estudio.

En algunos aspectos, las percepciones de los entrevistados en este estudio no difieren mucho de lo que académicamente se sabe sobre el tema, por ejemplo con respecto a los perfiles comunes de víctimas e intimidadores (Olweus, 1998), o las consecuencias a futuro de la intimidación (Forero et ál., 1999; Gladstone, Parker & Malhi, 2006). En otros aspectos, por ejemplo en cuanto al escalamiento a corto y largo plazo, la investigación aporta información novedosa que requiere ser confirmada por futuras investigaciones.

Owens, Shute y Slee (2000a, 2000b) llevaron a cabo en Australia un estudio cualitativo similar a éste, pero realizado exclusivamente con mujeres adolescentes y focalizado

exclusivamente en agresión indirecta, encontrando resultados muy similares. Por ejemplo, en ambos estudios los participantes describieron perfiles similares de víctimas e intimidadores, y en ambos coincidieron en afirmar que es poco probable que la intervención por parte de adultos tenga un resultado positivo perdurable. Dada la diferencia de contextos culturales y las diferencias entre hombres y mujeres en tipos de agresión (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Galen & Underwood, 1997; Salmivalli & Kaukiainen, 2004), sorprende la similitud de los resultados de los dos estudios.

El presente estudio tiene por lo menos dos limitaciones importantes. En primer lugar, los resultados no pueden ser generalizados ya que el carácter del estudio fue exploratorio, la muestra fue pequeña y el colegio en el que fue realizado no es típico debido a que es masculino, con estudiantes de estrato socioeconómico medio-alto y con un muy alto grado académico. Es fundamental, entonces, complementar este estudio con investigaciones en otros contextos socioeconómicos, en colegios más típicos en sus exigencias académicas y en colegios mixtos y femeninos. Con respecto a esto último, por ejemplo, dadas las diferencias que diversos estudios han encontrado en los tipos de agresión que usan con más frecuencia niñas y niños (p. ej., Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Galen & Underwood, 1997; Owens, Shute & Slee, 2000a, 2000b; Salmivalli & Kaukiainen, 2004), es muy probable que los significados que le otorgan a la intimidación estudiantes de colegios mixtos y femeninos sean muy distintos a los encontrados aquí.

En segundo lugar, los resultados provienen exclusivamente del autorreporte de los participantes. Es posible que algunas de las creencias y descripciones que presentaron en las entrevistas estén sesgadas por su interés en proyectar alguna imagen particular de sí mismos o del colegio. Es decir, existen riesgos de deseabilidad social en el estudio. Sería necesario, entonces, complementar el estudio con investigaciones que incluyan otras fuentes de información, como observaciones participantes y no participantes, grupos focales o encuestas anónimas, de tal manera que se puedan realizar triangulaciones de distintas fuentes.

El estudio abre puertas para investigaciones similares frente a otros aspectos o tipos de intimidación. Por ejemplo, en el momento de recoger los datos de esta investigación, en el 2006, la intimidación por Internet no era tan común en el contexto en que se realizó el estudio. Hoy en día, el llamado *cyberbullying* es una forma muy común y generalizada de intimidar (Raskauskas & Stoltz, 2007). Nuevas investigaciones se requieren para comprender los significados que le otorgan los participantes a este tipo de intimidación.

Durante las entrevistas, algunos participantes no se reconocieron en el rol que concluimos que podían estar cumpliendo en sus salones de acuerdo con los reportes de sus compañeros. Esto llevó a que describieran las situaciones de intimidación más desde una perspectiva de observadores que desde protagonistas. En otros casos, se pudo observar que podían asumir roles distintos dependiendo de la situación. Es decir, en algunas situaciones podían ser víctimas y en otras intimidadores. Futuras investigaciones podrían analizar con más profundidad los significados de aquellos que pueden asumir ambos roles en distintas ocasiones.

La intimidación por razones asociadas a la orientación sexual es un tipo de intimidación que surgió en varios reportes de los participantes y que podría analizarse con más profundidad

en futuras investigaciones. García y Greniez (2008) encontraron niveles relativamente altos de intimidación por homofobia, especialmente en colegios masculinos. Sería muy importante comprender cómo la perciben tanto intimidadores como víctimas, y tanto estudiantes homosexuales o bisexuales, como los heterosexuales acusados de ser homosexuales.

A pesar de las limitaciones expuestas, los resultados del estudio tienen varias implicaciones prácticas para programas de prevención de la intimidación escolar. Uno de los principales aportes del estudio es que se concentra en la perspectiva sobre la intimidación que tienen los involucrados. No sería correcto considerar que esta perspectiva es la más válida para describir la intimidación. De hecho, en muchos relatos se pueden identificar mitos y creencias falsas, como por ejemplo que la mejor manera de frenar la intimidación es por medio de la agresión (ver la sección de “¿Qué cree la gente?” en Chaux et ál., 2007). Sin embargo, es fundamental tener en cuenta esta perspectiva si queremos que los programas tengan impacto. Por ejemplo, sería muy útil poder consultar a los estudiantes en el momento en que se estén diseñando programas e intervenciones porque ellos pueden identificar fácilmente aspectos centrales que podrían afectar su éxito.

Uno de los aspectos calificados de manera más negativa por los estudiantes es la intervención por parte de los adultos. En general, los participantes lo vieron como algo que podría tener efectos a corto plazo, pero que a largo plazo podía empeorar la situación. Es posible que la intervención de adultos sea central en preescolar o primaria, pero en la adolescencia esta intervención puede generar mucho rechazo, como también lo mencionaron las adolescentes participantes del estudio de Owens, Shute & Slee (2000a, 2000b) en Australia. Esto hace pensar que el rol de los adultos puede estar más concentrado en brindarles estrategias a los estudiantes para que ellos mismos sean quienes ejerzan un control social contra la intimidación. Esto resalta la importancia del rol que pueden jugar los estudiantes defensores, quienes pueden intervenir para evitar que maltraten a sus compañeros, para integrar a grupos a quienes estén excluidos, o para consolar a quienes sean intimidados (Chaux et al., 2009; Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Salmivalli et al., 1996). Un rol central para los adultos podría ser capacitar a los estudiantes para que sean cada vez más los que puedan asumir la función de defensores (Alvarado, 2004; Chaux, 2007; Chaux et al., 2007; Salmivalli et al., 2004).

Los resultados del estudio también resaltan la importancia de iniciar temprano el trabajo preventivo. Varios estudiantes mencionaron que la intimidación inicia en primaria y que escala durante la secundaria. Pareciera entonces fundamental buscar frenar la intimidación cuando todavía no ha escalado a los niveles de gravedad que se encuentran en secundaria y cuando es posible que la intervención de adultos podría tener mayor aceptación (Chaux, 2007). Como varios estudios han demostrado, la prevención temprana es mucho más eficiente y efectiva que la intervención cuando el problema ya es grave. En este caso, además, la prevención también podría ahorrarle a muchos estudiantes que su experiencia en el colegio sea más parecida a una pesadilla que a una oportunidad de aprendizaje y desarrollo.

Agradecimientos: Agradecemos las muy valiosas sugerencias a versiones previas de este artículo realizadas por Andrea Bustamante, Melisa Castellanos, María Paula Chaparro, Manuela Jiménez y por los evaluadores anónimos. Agradecemos a las directivas y docentes del colegio donde realizamos la investigación y, muy especialmente, a los estudiantes que compartieron con nosotros sus experiencias sobre la intimidación.

REFERENCIAS

- Alvarado, R. (2004). *Intervención integral para prevenir el matoneo en una institución escolar*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Aponte, C.A. & Verney, C. T. (2006). *Intimidación en colegios de un solo sexo en Bogotá*. Trabajo de grado no publicado. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-55.
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Chaparro, M.P. & Jiménez, M. (2009). Intimidación escolar y el rol de los testigos. En G.I. Rodríguez (Ed.), *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva práctica* (pp.83-98). Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos, Editorial Santa María.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M. & Mejía, M.I. (2007). *KitPapaz para el Manejo de la Intimidación Escolar*. Bogotá: RedPapaz, Universidad de los Andes. Disponible en: www.redpapaz.org/kitpapaz/intimidacion.html
- Chaux, E.; Molano, A. & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Cranham, J. & Carroll, A. (2003). Dynamics within the bully/victim paradigm: A qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19, 114-132.
- Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- DeLuca, S., Pigott, T. & Rosenbaum, J. E. (2002, abril). Are dropout decisions related to peer threats, social isolation, and teacher disparagement across schools? A multilevel approach to social climate and dropout. Artículo presentado en la AERA Conference, New Orleans, LA.
- Endresen, I.M. & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. En A.C. Bohart & D.J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp.147-165). Washington, DC: APA.
- 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.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- Galen, B. & Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.

- García, A. M. y Greniez, C. (2008). *Homofobia en los colegios de Bogotá: Un análisis cuantitativo*. Trabajo de grado no publicado. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Gladstone, G.L.; Parker, G.B. & Malhi, G.S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 201-208.
- Hawkins D.L., Pepler, D. & Craig, W. (2001). Peer interventions in playground bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hernández, L.Á. (2004). "Unos estaban mirando... otros estaban leyendo la actividad... los otros le decían déle, déle y otras compañeras decían ay ábrase con el chino". *Discursos sobre los roles asumidos por terceros en episodios de matoneo escolar*. Trabajo de grado no publicado. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L. & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Ma, X., Stewin, L.L. & Mah, D.L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16, 242-270.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study for bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26, 234-245.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000a). 'Guess what I just heard!': Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000b). 'I'm in and you're out...' Explanations for teenage girls' indirect aggression. *Psychology, Evolution & Gender*, 2, 19-46.
- Parke, R.D. & Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development (pp.567-641). Nueva York: Wiley.
- Parra, A. (2005). *La relación entre la exposición a violencia comunitaria y a violencia severa y roles en intimidación escolar: variables mediadores y moderadores*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. (2004). 'Female aggression' revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention. En P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp.251-274). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- U.S. Department of Education (1998). *Preventing bullying: A manual for schools and communities*. Washington, DC: Department of Education.