

# Manifestaciones del acoso escolar ¿los chicos acosan de forma diferente que las chicas?

LARA LÓPEZ HERNÁEZ  
Universidad de La Rioja, España

---

## 1. Estado de la cuestión: las caras del acoso escolar

El acoso escolar es un mecanismo relacional y dinámico entre alumnos, algo más y distinto de la conducta agresiva (Ortega, 2008), considerándose un tipo de violencia en particular dentro de la escuela (Del Rey y Ortega, 2007). Dos definiciones que han conseguido un mayor consenso entre la comunidad científica, son las dadas por Olweus (1994) y Ortega y Mora-Merchán (1997). En ellas se hace referencia a una conducta de persecución física y/o psicológica realizada por un alumno contra otro de forma reiterada e intencionada, lo que ubica a la víctima en una situación de la que en raras ocasiones podrá salir por sus propios medios, generando a su vez un sentimiento de maltrato e indefensión.

El acoso escolar es un fenómeno universal, encontrándose que ocurre en todos los países y en todas las escuelas, ya que no se ajusta a estereotipos, y no está restringido a zonas de pobreza, marginalidad, ni a minorías étnicas (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Ejemplo de ello son el estudio epidemiológico realizado en 35 países, incluida España, por la Organización Mundial de la Salud entre 2000 y 2001 (Lucas y Martínez, 2008), o los dos estudios que han partido del Defensor del Pueblo en 2000 y 2007 sobre violencia escolar, que ponen de manifiesto que tiene lugar en todos los centros de secundaria españoles, que hay una amplia tipología de maltrato y que su prevalencia e incidencia en la etapa de secundaria ha disminuido en los últimos años, algo que corrobora el Observatorio de la violencia escolar de La Rioja, en 2011 (<http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=502068&ldDoc=627430>) y el de Cantabria, 2012 (<http://www.eldiariomontanes.es/20121019/local/cantabria-general/casos-acoso-escolar-disminuyeron-201210191118.html>). Sin embargo para medir la prevalencia de las cifras de acoso es necesario considerar dos aspectos relevantes, por un lado, las variables que intervienen en el acoso escolar, y por otro, los instrumentos que miden y evalúan este tipo de comportamientos. En este sentido, Garaigordobil y Oñederra (2010) revisan varios estudios sobre la incidencia de acoso en sus diferentes manifestaciones, encontrando que en el mismo año y lugar, los porcentajes son muy distintos. Por ejemplo, en un estudio de Ortega (2008), los profesores opinan que hay hasta un 50% de agresores escolares, un 1,1% según los alumnos a los que les pregunta por ellos mismos, o hasta el 12% si les pregunta por otros compañeros; y por otra parte, Cerezo (2011) muestra hasta un 21% de alumnos implicados en actos de acoso en cualquiera de sus manifestaciones.

La manifestación más común de acoso escolar es la directa, o aquella en que los alumnos agreden a sus víctimas de forma física y verbal (Olweus, 2006). Bjorkqvist, Lagerspetz y Österman (1992), llamaron acoso directo a estas formas visibles de agresión, las cuales van en contra de la disciplina y normas escolares; y al igual que Torrego (2003), opinan que si estas manifestaciones agresivas no causan daños

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 62/1 – 15/05/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



psicológicos en las víctimas, se puede estar hablando de problemas de convivencia escolar y no de acoso escolar como tal. El acoso directo se produce como resultado de una intensa activación interna que provoca un fuerte estado emocional negativo, que desborda la capacidad del alumno para expresarse con asertividad, lo que indica que es menos grave que el invisible, ya que cuando los adultos lo descubren no permiten que siga adelante (Berkowitz, 1996; Díaz-Aguado, 2003).

Por el contrario, el acoso indirecto es aquel en el que los alumnos agreden de una forma psicológica (Sullivan, 2000), por lo que en muchas ocasiones para desapercibido entre la comunidad educativa, teniendo una mayor duración temporal. Por esta razón, este tipo de acoso es el más peligroso (Pain, 2000), en tanto que el objetivo del agresor es posicionarse en una situación dominante en el grupo, lo cual conlleva la humillación de la víctima ante una injusticia que le parece irresoluble, minimizando su autoestima y reduciéndolo como ser humano (Smith, 2006). El informe del Defensor del Pueblo (2007), dice que este acoso se produce en menor medida que las formas visibles del mismo, además de reducirse con el paso del tiempo, del 14,2% en 2000 al 9,8% en 2007. El acoso invisible se caracteriza por ser instrumental, siendo su principal objetivo el poder social y su integración en el grupo de iguales como líder (Díaz-Aguado, 2003). Este tipo de acoso se alarga en el tiempo lo que aumenta su gravedad, pues el sentimiento de ser injustamente tratado continuamente provoca una sensación de indefensión que supone no saber salir por medios propios de esa situación (Ortega, 2008). *“El tiempo provoca que se consoliden entre el agresor y la víctima formas muy dañinas de relación, perversas y profundamente insanas”* (Ortega, 1994: 201), conductas que acaban cronicándose e instalándose en el funcionamiento del grupo, llegando a ser vistas por todos de forma normalizada (Ortega y Mora-Merchán, 2005). Según Olweus (2006) la forma más común de acoso escolar indirecto es la exclusión entre alumnos, algo que se produce más entre chicas, al igual que otras formas de acoso psicológico, a diferencia de los chicos que utilizan generalmente, otras formas más directas de acoso (Crick y Grotpeter, 1995).

La manifestación verbal de acoso escolar, puede incluirse en ambos grupos (Avilés, 2009), ya que es fácilmente reconocible por la comunidad escolar (Pain, 2000), a la vez de causar graves daños psicológicos en las víctimas. Según el Defensor del Pueblo (2007), el acoso verbal es el más habitual, debido a la facilidad de la acción y al hecho de ser menos rechazado por la sociedad en general. Los estudios de Vieira, Fernández y Quevedo (1989) hablan del acoso verbal por primera vez en España, diciendo que la mayoría de los casos tienen lugar en el tiempo de recreo y fuera de clase. Si comparamos los datos del Defensor del Pueblo entre el 2000 y 2007, vemos cómo la forma mayoritaria de acoso escolar es la verbal en todo el tiempo; el 39% en el 2000 y el 27% en el 2007, de los cuales insulta el 46% en el 2000 y el 32% en 2007, y ponen moteles el 38% en el 2000 y el 29,2% en 2007. Los chicos usan más este tipo de acoso que las chicas (Defensor del Pueblo, 2007; Harris y Petrie, 2002).

Actualmente están surgiendo otras manifestaciones de acoso debido a la alta participación de los adolescentes en las nuevas redes sociales a través de Internet. Esta nueva manifestación se denomina ciberacoso y fue acuñado como fenómeno por Belsey en 2005, aunque los primeros en estudiarlo fueron Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000), llamándolo agresión *online* y haciendo un pronóstico del peligro que supondría Internet en el futuro. Y en efecto así ha sido, el ciberacoso ha surgido debido al rápido avance de las nuevas tecnologías (Noret y Rivers, 2006; citados en Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008) y a su mal uso, unido a la habilidad innata de los alumnos adolescentes para su manejo (Simone, 2006; citado en Hernández y Solano, 2007). El ciberacoso, al igual que el acoso tradicional, es un acto agresivo e intencional desarrollado por un individuo o grupo de forma repetida y mantenida en el tiempo sobre una víctima que no

puede defenderse por sí misma. Pero la diferencia está en que este último utiliza formas electrónicas de contacto (Smith, Malhdavi, Carvalho y Tippet, 2006; citados en Ortega *et al.*, 2008), lo que hace que el número de espectadores y la intensidad de las agresiones aumenten, pues las palabras escritas y las fotos quedan grabadas mucho tiempo en páginas *Web* visitadas por un número incalculable de alumnos. El acosador es casi siempre anónimo, lo que le permite agrandar su microsistema de ataque de forma rápida y eficaz. Su mayor problema es que hace que muchos alumnos tímidos adquieran la satisfacción de sentirse integrados en un grupo de iguales (Bernete, 2010), pero ésta no es una integración real, porque en el mundo virtual hay muchas mentiras y falsas identidades. Además los alumnos tienen acceso a edades cada vez más tempranas en la *Web*, lo cual pasa desapercibido a familias y profesorado. Se ha encontrado que hay mayor predisposición de las alumnas a ser víctimas, tanto a través del móvil como de Internet (Mora Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010)

Por último, se encuentra que el tipo de acoso menos común en los centros educativos es el acoso sexual en la adolescencia o "*dating violence*" (Ortega-Rivera, Sánchez y Ortega 2010), que se define como un comportamiento de naturaleza sexual no deseado que provoca estrés e interfiere en la vida social y personal de los alumnos víctimas, cuyas consecuencias son también muy dañinas para su salud. Este tipo de acoso incluye una gran variedad de comportamientos, desde insultos y motes hasta ataques físicos como el abuso sexual, aunque las conductas más frecuentes son los insultos y las miradas obscenas. Los índices de victimización sexual al igual que otros tipos de acoso dentro de la escuela son heterogéneos, es decir la incidencia depende del estudio. Según Timmerman, en 2002 un 35-40% de alumnos eran víctimas de acoso escolar sexual y un 25-30% eran agresores (Ortega-Rivera, *et al.*, 2010), siendo su mayor incidencia entre los 14 y los 16 años (Gruber y Fineran, 2007). Diferentes estudios muestran que los chicos son los que más agreden, sin embargo, no hay diferencias en cuanto a género en alumnos victimizados, aunque quizás haya más chicas víctimas, pero no es seguro porque éstas tienden a ocultarlo por cuestiones culturales (Jackson, 1999; Timmerman 2002; Menesini y Nocentini 2008; citados en Ortega-Rivera, *et al.*, 2010). Según un estudio de Pellegrini (2001), las diferencias culturales hacen que los chicos y chicas también expresen su interés sexual de forma diferente: los chicos utilizan más manifestaciones físicas y las chicas se expresan más con miradas o verbalmente. En muchas ocasiones, el acoso escolar sexual entre alumnos, al igual que otras formas tradicionales de acoso escolar se produce debido a un mal aprendizaje sobre cómo expresar emociones y a la desinformación sobre sexualidad (Ortega-Rivera, *et al.*, 2010), por lo que sería necesario implementar más y mejores programas en este sentido.

Por todo ello, en esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos: 1) Determinar de qué forma es sufrido el acoso escolar entre los alumnos participantes; 2) Identificar en qué medida la variable género puede incidir en los niveles de acoso escolar en La Rioja; y 3) Averiguar en qué medida la variable género puede incidir en la manifestación del mismo.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Las hipótesis

En relación a estos fenómenos, nos planteamos una serie de interrogantes de investigación a los que pretendíamos dar respuesta. Estos fueron los siguientes: a) Las formas de acoso escolar mayoritarias

entre los alumnos riojanos son las psicológicas; b) El género puede ser una variable condicionante en los niveles de acoso escolar; y c) El género puede ser una variable condicionante en la forma de llevar a cabo el acoso en La Rioja.

## 2.2 El diseño

Las hipótesis planteadas forman parte de una tesis doctoral en la que se conjuga la metodología cuantitativa y cualitativa, fruto de la visión integradora a la que aludíamos. Este estudio manifiesta una naturaleza básicamente descriptiva; no obstante, también se ha tratado de determinar posibles asociaciones entre variables y la significatividad de la misma. Las fases seguidas han sido las siguientes:

1. **Determinar el problema de investigación**, en nuestro caso, centrado en el acoso escolar y sus manifestaciones en relación con el género, dentro la comunidad autónoma de La Rioja.

2. **Definir objetivos e hipótesis.**

3. **Seleccionar las técnicas de recogida de datos y diseñar los instrumentos oportunos.** En este caso, se ha empleado la técnica del cuestionario y se han seguido dos técnicas cualitativas, entrevistas dirigidas a profesionales de la educación y grupos de discusión para familias y alumnado. Para construir el cuestionario se tomó como referencia el instrumento ideado por Medina (2006), aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc* para la misma. En él se consideraron las orientaciones de Ortega (2008), quien recomienda el empleo de más de una nominación: la de los iguales o preguntas acerca del acoso entre otros, y la propia o preguntas acerca del acoso recibido o ejercido por uno mismo. La nominación de los docentes u otros adultos, se lleva a cabo en las técnicas cualitativas con el fin de extraer información desde diferentes perspectivas y contrastarla después.

4. **Verificar la validez y fiabilidad de dichos instrumentos.** El cuestionario se sometió a una valoración inter-jueces con el fin de asegurar su validez; para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, un profesor, un padre y un alumno de la ESO, solicitándoles que se pronunciasen sobre: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación del lenguaje empleado, c) exposición y orden de las cuestiones presentadas y d) amplitud de las cuestiones. Tras su recogida, se procedió a modificar el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo un instrumento constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: conocimiento y características del acoso escolar, medidas contra el acoso, clima de convivencia y ambientes e incidencia. Posteriormente, el cuestionario se sometió a un pretest para averiguar la consistencia interna y fiabilidad de las preguntas del cuestionario, algo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas de control, que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria Serrano, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente el cuestionario control a treinta y cinco alumnos, que equivalían al 10% de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística *SPSS, 19.0 de Windows* y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para conservar aquellas preguntas que fueron respondidas con un porcentaje superior al 10%, desestimando las que no alcanzaron dicho porcentaje.

Las preguntas que se incluyeron en el cuestionario dirigido al alumnado relacionadas con los tres objetivos son las siguientes: Objetivo 1) ¿De qué forma acosan los agresores a sus víctimas?; Objetivo 2) ¿Has

sufrido personalmente acoso escolar?; ¿Crees que sufren más acoso los chicos que las chicas?; y Objetivo 3) ¿Las formas de acoso dependen del género?

En cuanto a las entrevistas realizadas en este estudio su tipología es "documental" y de "opinión" (Duverger, 1996) y manifiesta un carácter semiestructurado. Las cuestiones vinculadas con los tres objetivos son las siguientes: Objetivo 1) ¿De qué formas se produce el acoso escolar entre alumnos?, ¿Cuál es la mayoritaria?; Objetivo 2) ¿Has presenciado algún caso de acoso escolar en tu centro o clase?; ¿El acoso escolar es un fenómeno mayoritariamente masculino o femenino?, ¿Por qué?; y Objetivo 3); ¿Creéis que los chicos acosan de forma diferente que las chicas?

En lo que concierne a los grupos de discusión, las preguntas seleccionadas con idénticos objetivos fueron: Objetivo 1) ¿De qué forma se produce mayoritariamente el acoso escolar?, ¿Cuál es la predominante?; Objetivo 2) ¿Conocéis algún caso cercano de acoso escolar?; ¿Acosan más los chicos o las chicas?, ¿Por qué?; Objetivo 3) ¿Creéis que hay también diferencias entre las formas de acosar entre los chicos y las chicas?

Las preguntas de las entrevistas y de los grupos de discusión también fueron sometidas a la técnica *Delphi* por el grupo de expertos participante en la validación del cuestionario. Las preguntas definitivas de unas y otros quedaron matizadas tras la celebración de la primera entrevista y grupo de discusión y el análisis de sus resultados.

**5. Análisis de los resultados.** Una vez aplicados todos los instrumentos, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de técnicas estadísticas *SPSS 19*, obteniendo frecuencias, porcentajes y coeficientes de contingencia entre las variables dependientes e independientes y la comprobación de las relaciones entre las variables y la fuerza de las mismas a través del Chi-cuadrado de Pearson, Phi y V de Cràmer. La información de carácter cualitativo fue grabada y transcrita a través del programa *Atlas.ti* y los textos se analizaron dividiéndola en categorías que fueron encajando dentro de los objetivos principales e hipótesis de la investigación (Olabuenaga, 1996).

**6. Obtención de conclusiones y difusión de los resultados** a los centros que participaron en la investigación, así como a la comunidad científica.

## 2.3 Los participantes

La población participante en el estudio fue de 10.073 alumnos que durante el curso 2009-2010 estuvieron matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con el fin de que la muestra seleccionada fuera representativa se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple, según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser  $n=348$ . Como vemos en la Tabla 1 predomina la participación de centros educativos públicos frente a los concertados, así como una mayor participación de la capital que de la comarca. También formaron parte de la investigación más chicos que chicas y más alumnos de los primeros cursos de la ESO.

Tabla 1  
Distribución de la muestra (Cuestionario)

	Variables							
	Centro		Localidad		Curso		Género	
	Público	Concertado	Logroño	Comarca	1º-2º	3º-4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59,2	40,8	61,8	38,2	54,6	45,4	54,1	48,6

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron constituidas por una muestra de treinta profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudios. Esta se caracterizó por su voluntariedad y facilidad de acceso, así como por una mayor participación de la comarca, más mujeres y más profesionales de centros públicos. En los grupos de discusión se distribuyó a los participantes en cuatro grupos, dos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. La muestra queda representada en la tabla 2.

Tabla 2  
Distribución de la muestra (Grupos de discusión)

	Grupo alumnos-1	Grupo alumnos-2	Grupo padres-1	Grupo padres-2
N	8	8	8	8
Homo-geneidad	-Mujeres -Zona Logroño -Rol alumno	-Hombres -Otras zonas -Rol alumno	- Zona Logroño - Centros públicos - Rol padre	-Otras zonas - Centros concertados -Rol padre
Hete-rogeneidad	-4 alumnas de públicos y 4 de concertados -3 alumnas de 3º de la ESO y 5 de 4º de la ESO. -Todas viven en barrios diferentes de Logroño	-4 alumnos de 1º de la ESO y 4 alumnos de 2º de la ESO. -3 alumnos de centros concertados y 5 de públicos. -Pertenece a pueblos diferentes de la comarca del Nájera.	-5 padres y 3 madres - La edad de ellos oscila entre 38 y 52 años. -Pertenece a diferentes barrios de Logroño.	-4 padres y 4 madres - La edad de ellos oscila entre 41 y 50 años. -Pertenece a diferentes pueblos de la comarca del Nájera.

Fuente: Elaboración propia

## 2.4 El procedimiento

En la selección de la muestra se tuvieron en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca, como Alfaro, Arnedo y Calahorra pertenecientes a La Rioja baja; y Haro, Nájera y Santo Domingo ubicados en la Rioja alta. La demanda de participación tuvo lugar mediante correo electrónico enviado a los orientadores de cada centro en el que se explicaron los objetivos de la investigación. Posteriormente, se contactó telefónicamente con ellos con el fin de conocer su decisión acerca de su posible participación. El alumnado participante fue elegido por parte de los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria. El número de los mismos se fijó previamente teniendo en cuenta los alumnos que había en cada tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincial) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

La administración del cuestionario se produjo dentro de las clases junto a los orientadores y en algunos casos con los tutores, con el fin de explicar mejor las instrucciones de cumplimentación a los alumnos participantes y facilitar que contestaran de forma más completa a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron el 0,21% de los casos, estos fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra. Respecto a las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de cuestionarios, acordando una cita para el encuentro. Esta se

llevó a cabo en un lugar tranquilo, donde se explicó a los participantes las consignas del trabajo, como que serían grabados, que no hablaran con rapidez y que no citaran nombres propios, entre otras. Por su parte, con el fin de encontrar más riqueza de datos, los participantes de los grupos de discusión se eligieron teniendo en cuenta los siguientes criterios: participantes con el mismo género y misma localidad, pertenecer a diferentes tipos de centro y a diferentes cursos (ver tabla 2). Las conversaciones tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión fueron grabadas y procesadas (Gil Flores y Perera, 2001). Los diferentes datos fueron triangulados configurando una serie de resultados que exponemos a continuación.

### 3. Resultados

3.1 Referente al primer objetivo, *determinar de qué forma es sufrido este acoso entre los participantes*, la mayoría de ellos responde que los acosadores se ríen de sus víctimas (el 37,9%), una forma psicológica de acoso.

Tabla 3.  
Distribución de frecuencias y porcentajes sobre las formas de acoso escolar

¿Cómo acosan los agresores a sus víctimas?	f	%
1. El acosador se ríe de su víctima	132	37,9
2. Deja de lado a su víctima	31	8,9
3. No deja participar a su víctima	8	2,3
4. Pone motes a sus víctimas	35	10,1
5. Pega a sus víctimas	27	7,8
6. Crítica por detrás a sus víctimas	5	1,4
7. Rompe las cosas de sus víctimas	11	3,2
8. Acosa de forma sexual a sus víctimas	3	0,9
9. Graban su agresión con móvil y lo muestran en la Internet	14	4,0
10. NC- NC	82	23,6
Total	348	100,0

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, los padres también hablan de modalidades psicológicas y dañinas como reírse de los defectos, aislamiento y desprecio. Estas son las opiniones más significativas:

**Padre 2, grupo 2:** “en general, yo entiendo que no es una simple pelea o pegar porque eso se ve, su intención es otra, hacer daño de otra manera, tirar la piedra y esconder la mano (...)

**Padre 4, grupo 1:** “a vale, sí, yo conozco un chaval amigo de mis hijos que tenía maneras un poco femeninas, y sus compañeros se ríen de él por esto”.

**Padre 5, grupo 2:** “(...) pues llegó el día de su cumpleaños y no se presentó nadie, entonces, yo sí lo considero una forma de acoso, iban a su casa y llamaban al timbre y luego se escondían”.

Tanto padres como alumnos, piensan que una forma muy común de acosar es a través de Internet:

**Padre 3, grupo 2:** “pues hace poco comentaron que había habido un caso a través de Internet, pues que estaban mandando amenazas a una niña concretamente y tuvo que intervenir la policía”.

**Padre 6, grupo 1:** “sí, pueden haber más casos en Internet, lo nuevo con las redes sociales estas”.

**Alumno 1, grupo 1:** “yo conozco una chica que era acosada por Internet y tuvo que hacer algo la policía”.

Según los profesores entrevistados, la forma verbal es la mayoritaria, y en concreto los insultos, motes, amenazas o hablar mal de las víctimas, algo que hacen también por Internet.

**Profesor 3:** "los chavales no saben relacionarse de otra forma que con agresiones verbales e insultos sobre todo, a lo que los profesores ya estamos acostumbrados"

**Profesor 11:** "esa es una puta y mala, tened cuidado con ella, le voy a partir la cara y más"

**Profesor 5:** "nos llegó hace poco información de una madre desesperada porque su hija recibía mensajes amenazadores en su twitter, y pudimos pararlo, pero esto es un problema cada día más común".

**3.2- Respecto al segundo objetivo, identificar en qué medida la variable género puede incidir en los niveles de acoso escolar en la Rioja;** en primer lugar observamos que un 8% de alumnos dice haberlo sufrido, a diferencia de un casi 70% que dice no haberlo sufrido (ver tabla 4). Los padres y los profesionales entrevistados, afirman que el acoso escolar no es muy común en La Rioja, creen que los alumnos se comportan mal de forma puntual debido a una falta de habilidades sociales. En el análisis Chi-cuadrado de Pearson, vemos que la relación entre las variables género ( $\chi^2 = 13,987$ ;  $p < .01$ ) y el porcentaje de sufrimiento de acoso escolar, muestra diferencias significativas, lo que nos induce a pensar que el género constituye un condicionante de los fenómenos de *bullying* en La Rioja, idea reafirmada por la significatividad de la razón de verosimilitud ( $p = 0.002$ ). Los estadísticos Phi y V de Cràmer, también muestran una significatividad similar; sin embargo, como puede verse en la tabla 4, sus valores arrojan una baja asociación entre ambas variables.

**Tabla 4**  
Contingencia de género en el sufrimiento de acoso escolar

¿Has sufrido acoso?	f	%	Chi-cuadrado-Género
1. Sí	28	8,0	Ch <sub>os</sub> : 6,5% / Chi <sub>os</sub> : 9,5%
2. No	242	69,5	Chi <sub>os</sub> : 74,6% / Chi <sub>os</sub> : 64,8%
3. Alguna ocasión	39	11,2	Chi <sub>os</sub> : 13,6% / Chi <sub>os</sub> : 8,9%
4. NS / NC	39	11,2	Chi <sub>os</sub> : 5,3% / Chi <sub>os</sub> : 16,8%
Total	348	100,0	100,0

Género: Chi-cuadrado de Pearson: 13,987 Phi: ,200 V de Cràmer: ,200

Ch<sub>os</sub> = Chicas; Chi<sub>os</sub> = Chicos

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarles si acosan más los chicos o las chicas, y el 50,6%, opina que el acoso es un fenómeno mayoritariamente masculino.

**Tabla 5**  
Distribución de frecuencias y % sobre el género con más sufrimiento de acoso

¿Sufren más acoso los chicos o las chicas?	f	%
1. Los chicos	176	50,6
2. Las chicas	24	6,9
3. Es indistinto	109	31,3
4. NS / NC	39	11,2
Total	348	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, los alumnos de los grupos de discusión, padres y profesores no tienen tan clara esta distinción de género en los niveles de acoso, y si en la forma de llevarlo a cabo. En general, opinan que ellos acosan más física y verbalmente y ellas de forma más psicológica y soterrada:

**Profesor 15:** "las chicas son más dañinas y más inteligentes en sus relaciones"

**Profesor 13:** “las chicas quieren ser líderes, creo, el pegar dos tortas sin más no, es más el pegar por la puerta de atrás, a esta no la toques, esta no viene, si le hablas a esta luego no te acerques aquí”.

**Padre 1, grupo 1:** “(...) pues la típica de la cuadrilla que destacaba mucho que era un poco líder, empezó a perder liderazgo al cambiar de curso y entonces montó un pollo de que le estaban acosando las amigas, y al final, rompió con toda la pandilla, porque el placer que ella quería encontrar no lo tenía y entonces se buscó otra peña y las acusaba a todas de no sé qué”.

**Padre 1, grupo 2:** “la mujer por regla general es más inteligente, con más cara de ángel y con más malicia”.

**3.3- Para corroborar esta información,** intentamos dar respuesta al tercer objetivo que trata de *conocer en qué medida la variable género puede incidir en la manifestación del acoso escolar*. Según el análisis Chi-cuadrado de Pearson sobre la pregunta de cómo acosan los alumnos, la relación entre la variable género ( $\chi^2 = 21,240$ ;  $p < .01$ ) y las formas de acoso escolar muestra diferencias significativas, lo que nos induce a pensar que el género constituye un condicionante de las formas de *bullying* en La Rioja; encontrándose que las chicas riojanas se ríen más de sus víctimas y ellos ponen más motes (ver tabla 6). Esta idea es reafirmada por la significatividad de la razón de verosimilitud ( $p = 0.006$ ) y por los estadísticos Phi y V de Crámer; sin embargo, como puede verse en la tabla 6, sus valores arrojan una baja asociación entre las variables.

Tabla 6  
Contingencia de género en las formas de acoso escolar.

¿Cómo acosan los agresores a sus víctimas?	f	%	Chi-cuadrado-Género
1. El acosador se ríe de su víctima	132	37,9	Ch <sub>os</sub> : 45,2% / Chi <sub>os</sub> : 35,8%
2. Deja de lado a su víctima	31	8,9	Chi <sub>os</sub> : 10,7% / Chi <sub>os</sub> : 7,3%
3. No deja participar a su víctima	8	2,3	Chi <sub>os</sub> : 1,8% / Chi <sub>os</sub> : 2,8%
4. Pone motes a sus víctimas	35	10,1	Chi <sub>os</sub> : 5,3% / Chi <sub>os</sub> : 14,5%
5. Pega a sus víctimas	27	7,8	Chi <sub>os</sub> : 10,7% / Chi <sub>os</sub> : 5,0%
6. Critica por detrás a sus víctimas	5	1,4	Chi <sub>os</sub> : 1,8% / Chi <sub>os</sub> : 1,1%
7. Rompe las cosas de sus víctimas	11	3,2	Chi <sub>os</sub> : 1,8% / Chi <sub>os</sub> : 4,5%
8. Acosa de forma sexual a sus víctimas	3	0,9	Chi <sub>os</sub> : 0,0% / Chi <sub>os</sub> : 1,7%
9. Graban su agresión con móvil y lo muestran en Internet	14	4,0	Chi <sub>os</sub> : 5,9% / Chi <sub>os</sub> : 2,2%
10. NC- NC	82	23,6	Chi <sub>os</sub> : 21,9% / Chi <sub>os</sub> : 25,1%
Total	348	100,0	100,0

Estadísticos del género: Chi-cuadrado de Pearson: 21,240 Phi: ,247 V de Cramer: ,247

Ch<sub>os</sub>= Chicas; Chi<sub>os</sub>=Chicos

Fuente: Elaboración propia

Los participantes de las técnicas cualitativas tienen todavía más clara la incidencia del género en las formas de acoso, opinando que ellos lo hacen más física y verbalmente y ellas más psicológicamente y por Internet.

**Profesor 14:** “los chicos pegan o empujan al salir de clase e insultando a gritos y las chicas lo hacen más en grupitos, dejando de lado (...)”.

**Padre 2, grupo 1:** “no, a veces las chicas también se pelean, aunque menos que los chicos”.

**Alumno 1, grupo 2:** “sobre todo con el Tuenti y muchas chicas no tienen cabeza y se suben fotos en sujetador para que todo el mundo las vea, y luego tienen peleas con otras porque compiten por los chicos (...)”.

## 4. Conclusiones

La mayoría de los alumnos participantes en el cuestionario, el 37,9%, piensa que los agresores riojanos se ríen de sus víctimas, una forma psicológica de acoso, algo con lo que están muy de acuerdo los tres grupos de participantes en las técnicas cualitativas, lo que verifica la primera hipótesis planteada. Los datos del estudio riojano de Sáez, Calvo, Fernández y Silván (2005) también mostraron que la manifestación más frecuente de acoso escolar eran las burlas y risas con malicia entre compañeros. Según los profesores, la forma verbal es la mayoritaria, en concreto los insultos, motes, amenazas o hablar mal de las víctimas, algo apoyado por Ortega y Mora-Merchán (2005) que dicen que poner motes es la opción mayoritaria entre el 53,1% de alumnos estudiados, lo que también es considerado acoso psicológico.

A su vez, los tres grupos de participantes en las técnicas cualitativas opinan que una forma muy común de acoso se produce a través de Internet, algo que apoyan los resultados del Defensor del Pueblo riojano (2008) y otros realizados en España. Por ejemplo Garmendia, Garitaonandia, Marfínez y Casado (2011), dicen que hay un 10% de adolescentes españoles que sufre agresiones por Internet, o un 7,4% de agresores y un 10,8% de víctimas según los estudios de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008). La situación es todavía más alarmante para Buelga, Cava y Musitu (2010), un 30% de alumnos son acosados por Internet y otro 25% a través del móvil. Estos datos dejan claro que el ciberacoso ha aumentado en la actualidad, lo que podría relacionarse con el aumento del acceso a Internet en los hogares españoles, del 42,2% en 2006 al 69% en 2010, según el Instituto de Estadística de Navarra (2010). Por tanto, sería interesante debatir entre escuela y familia acerca de la seguridad de los menores en Internet, buscando una ubicación adecuada del ordenador dentro del hogar para controlar su uso, a la vez de establecer unas normas consensuadas entre padres e hijos (Hernández y Solano, 2007). Desde la escuela, es preciso incentivar el uso seguro y responsable de las nuevas tecnologías (Del Río, Sábada y Bringué, 2010).

Las chicas riojanas sufren menos acoso que los chicos, algo que confirma el estudio de Sáez, Calvo, Fernández y Silván (2005). Pero en las técnicas cualitativas, los participantes no tienen claro si el género incide en los niveles de acoso sufrido entre alumnos, al igual que los resultados del estudio de Harris y Petrie (2002) y el Defensor del Pueblo (2007) entre otros, que dicen que los chicos y las chicas sufren acoso y acosan en la misma medida, aunque ellas practican ciertos tipos de maltrato que no son perceptibles, como el social indirecto; por lo que no podemos rechazar ni verificar la segunda hipótesis. Sin embargo, todos los participantes están de acuerdo en que los chicos riojanos acosadores lo hacen de forma más física y verbal, ya que les interesa más el control de los sucesos externos (Anastasi, 1982); y las chicas se ríen más de sus víctimas, hablando peor de ellas a sus espaldas (Defensor del Pueblo, 2007; Ortega, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2005 y Oñate y Piñuel 2007), algo que hacen a menudo por Internet. En efecto Félix *et al.* (2010) dedujeron en sus estudios sobre ciberacoso que las chicas lo sufren más y en concreto, cuando son más mayores, a los 14 y 15 años, ya que lo usan para hablar de chicos y criticar a sus amigas. En algunas ocasiones el ciberacoso puede ir unido a redes erótico-sexuales, sin embargo, en este caso salen más perjudicados ellos que ellas (Mora Merchán *et al.*, 2010).

Por tanto, según estos resultados podemos verificar la tercera hipótesis, que dice que el género condiciona la forma de llevar a cabo el acoso escolar en La Rioja, en tanto que ellos utilizan pautas socializadoras agresivas para hacerse notar ante los demás, y ellas otro tipo de estrategias más sutiles, pero no por ello menos peligrosas. En este sentido, Díaz-Aguado y Marfínez Arias (2008) entrevistaron a familias y a sus hijos adolescentes, y la mayoría respondieron que sigue habiendo límites sociales que impiden a los

hombres demostrar sus emociones, lo que puede hacerles descargar su ira de forma más manifiesta que las chicas. Además según García Pérez *et al.*, (2010) se siguen mostrando grandes déficit de relación integrada entre ambos sexos, por lo que deberíamos reflexionar sobre la acuciante necesidad de incentivar programas de educación para la igualdad a todos los niveles, en la misma línea que Díaz-Aguado (2009), unido a la capacitación de los educadores en este tipo de formación (González, Estrada y Musitu, 2009).

Como conclusión final, encontramos que el acoso escolar es un fenómeno muy complejo, un juego psicológico dentro del grupo de iguales (Ortega y Mora-Merchán, 1997); por lo que se plantea la necesidad de atender a las formas más sutiles del mismo, formando e informando a la comunidad educativa de lo que es realmente con el fin de diagnosticarlo y detenerlo a tiempo. Consideramos que las principales líneas de actuación en su contra deben estar encaminadas a la prevención a nivel familiar, formando a los padres para una educación más democrática y flexible, de habilidades comunicación y de expresión emocional principalmente. La autoestima en los adolescentes, aumenta a medida que estos están más orientados hacia la comunicación y el afecto en las relaciones con sus padres y con los demás, lo cual les hace percibirse más asertivos, autónomos y con más apoyos, dentro de la familia y con compañeros y profesores (Jimenez, Musitu y Murgui, 2008). Se ha constatado la necesidad de asesorar a las familias sobre estrategias con las que poder resolver de forma positiva los conflictos de convivencia, especialmente durante la etapa de la adolescencia (Martínez, Pérez y Álvarez, 2007). La clave está en que los alumnos aprendan habilidades de expresión emocional y de comunicación (Landeró, González, Estrada y Musitu, 2009), que entiendan que los conflictos forman parte de la vida y son un motor de progreso, si aprenden a resolverlos de forma constructiva, pensando, dialogando y negociando (Piñuel y Oñate, 2007).

## Referencias

- ANASTASI, A (1982). *Psychological testing* (5th edition). New York: Macmillan.
- AVILÉS J.M (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de psicología*, 95, 7-28.
- BELSEY, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. Disponible en [http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature\\_dec2005.pdf](http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf) [Consultado el 16 de julio de 2009]
- BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BERNETE, F (2010). Uso de las TICs, relaciones sociales y cambios en la socialización de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 88, 97-114.
- BJÖRKQVIST, K., LAGERSPETZ, K.M.J y ÖSTERMAN, K. (1992). *The direct and indirect aggression scales*. Vasa (Finland): Abo Akademi University.
- BUELGA, S; CAVA, M.J y MUSITU, J (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través de teléfono móvil e Internet. *Psicothema*, 9, 784-789.
- CEREZO, F. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide.
- CRICK, N.R., y GROTPETER, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66 (3), 710-722.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria; 1999-2006*. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/>. [Consultado el 7 de febrero de 2009]
- DEFENSOR DEL PUEBLO RIOJANO (2008). *Convivencia escolar en el ámbito de la comunidad autónoma de la Rioja*. Logroño: Isasa.
- DEL REY, R y ORTEGA, R (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.

- DEL RÍO, J; SÁBADA, C y BRINGUÉ C (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al ciberbullying. *Revista de estudios de juventud*, 88, 115-128.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de estudios de juventud*, 62, 21-36.
- DÍAZ-AGUADO, M. J (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de estudios de juventud*, 86, 31-46.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- DUVERGER, M (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- FELIX, V; SORIANO, M; GODOY C y SANCHO, S (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38 (1), 47-58.
- FINKELHOR, D., MITCHELL, K.J., y WOLAK, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National center for missing and exploited children.
- GARAIGORDOBIL, M., y OÑEDERRA, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA-LONGORIA SERRANO, M<sup>a</sup> P. (2000). *El Procedimiento metodológico en trabajo social*. Murcia: Ed. José M<sup>a</sup> Carbonell Arias.
- GARCÍA PÉREZ, R, REBOLLO CATALÁN, M.A; BUZÓN GARCÍA, O; GONZÁLEZ-PIÑAL, R; BARRAGÁN SÁNCHEZ, R y RUÍZ PINTO, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, 28 (1), 217-232.
- GARMENDIA, M; GARITONANDIA, C; MARTÍNEZ, G y CASADO M.A (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo. EU Kids Online*. UPV: Pantallas amigas.
- GIL FLORES, J y V.H PERERA RODRÍGUEZ (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*. Sevilla: Kronos.
- GRUBER y FINERAN, S (2007). The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. *Violence against women*, 16 (6), 627-643.
- HARRIS, S y PETRIE, G (2002). A study of bullying in the middle school. *NASPP bulletin*, 86 (633), 42-53.
- HERNÁNDEZ, M.A y SOLANO, I.M (2007): Ciberbullying, Un problema de acoso escolar. *RIED*, 10, 17-36.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE NAVARRA (2010, 21 de octubre). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares (TIC-H). Disponible en [http://www.cfnavarra.es/estadistica/agregados/esi/esi\\_2010/Informe/esi\\_hogarypob\\_10\\_infoien.pdf](http://www.cfnavarra.es/estadistica/agregados/esi/esi_2010/Informe/esi_hogarypob_10_infoien.pdf). [Consultado el 11 de noviembre de 2011]
- JIMÉNEZ, T. I., MUSITU, G. y MURGUI, S. (2008). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Internacional Journal of Clinic and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- LANDERO, R., GONZÁLEZ, M.T., ESTRADA, B. y MUSITU, G. (2009). *Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes*. México: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- LUCAS, B. y MARTÍNEZ, R. (2008) El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2) 89-99.
- MARTÍNEZ, R.A., PÉREZ, M.H. y ÁLVAREZ, L. (2007) *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Observatorio de Infancia-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MEDINA, A (2006). *Cuestionario sobre acoso escolar*. Jornadas universitarias sobre acoso escolar; propuestas educativas para su solución. Madrid. Del 21 al 22 de junio. Disponible en <http://www.uned.es/jutedu>. [Consultado el 28 de septiembre de 2007]
- MORA-MERCHÁN, J; ORTEGA, R; CALMAESTRA, J y SMITH, P.K (2010). Uso violento de la tecnología: el ciberbullying, en R Ortega (Coord.), *agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 81-101). Madrid: Alianza.
- OLABUENAGA, J.I (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- OLWEUS, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.
- OLWEUS, D (2006). Una revisión general del acoso escolar, en A Serrano (ed.), *acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-103). Barcelona. Ariel.

- ORTEGA, R (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y sociedad*, 27-28, 191-216.
- ORTEGA, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- ORTEGA y MORA-MERCHÁN (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313, 7-28.
- ORTEGA, R y MORA-MERCHÁN, J. (2005): *Conflictividad y violencia en la escuela*. Madrid: Diada.
- ORTEGA, R; CALMAESTRA, J; MORA-MERCHÁN, J. (2008): Cyberbullying. *Journal of psychology and psychological therapy*, 8 (2), 183-192.
- ORTEGA-RIVERA, J; SÁNCHEZ, V y ORTEGA, R (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil, en R Ortega (coord.), *agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, (pp. 211-229). Madrid: Alianza.
- PAIN, J. (2000): Violences et prévention de la violence à l'école, in Doudin P.A., Erkohen-Marküs M. (Eds.) *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?*, (pp. 71-97). Bruxelles: De Boeck.
- PELLEGRINI A (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Applied developmental psychology*, 22, 119-113.
- PIÑUEL, I. y OÑATE, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico*. Madrid: CEAC.
- SÁEZ, T; CALVO, J; FERNÁNDEZ, F y SILVÁN, A (2005). *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja*. Logroño: Servicio de inspección técnica de la La Rioja.
- SMITH, P.K (2006). Factores de riesgo familiares, en A. Serrano, *acoso y violencia en la escuela*, (pp. 135-157). Barcelona: Ariel.
- SULLIVAN, K (2000). *The anti-bullying Handbook*. Auckland, Melbourne, Oxford and New York: Oxford University press.
- SULLIVAN, K. CLEARY, M. and SULLIVAN, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar, como se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- TORREGO, J.C. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- VIERA, M; FERNÁNDEZ, I y QUEVEDO, J (1989). Violence bullying and counselling in the Iberian peninsula. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.): *Bullying, an international perspective* (pp 59-65). London: David Fulton Publications