CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN FORENSE DEL ACOSO ESCOLAR

Judith Velasco, Mercedes Novo y Dolores Seijo
*Departamento de Psicología Organizacional, Jurídica-Forense y del Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Santiago de Compostela (España).

Introducción

El acoso escolar se define como una forma de agresión repetida y deliberada, que una o varias personas ejercen, a lo largo de un determinado periodo de tiempo, sobre otra que no tiene posibilidad de defenderse por la existencia de una situación de desequilibrio de poder (Olweus, 1993; Smith y Brain, 2000). Sin embargo, existen múltiples situaciones dentro del marco relacional de los niños y los adolescentes (juego violento, conflictos, peleas, bromas pesadas, violencia escolar) que por sus características generan confusión en el observador, llevándolo a definir, erróneamente, dichas situaciones como acoso escolar (Avilés, 2006; Cornell, Sheras, y Cole, 2006). En consecuencia, es preciso establecer unos criterios diagnósticos que faciliten el diagnóstico diferencial del acoso respecto a otras casuísticas. En este sentido, Olweus (1993) propone cuatro criterios. En primer lugar, ha de tratarse de una o varias conductas o estrategias agresivas (criterio de daño) cuyo objetivo es herir física o psicológicamente a la víctima (Berkowitz, 1993). Estas conductas se han clasificado en categorías que abarcan formas de agresión físicas, psicológicas, verbales, relacionales, exclusión social y acoso escolar sexual, auenglobándose en una clasificación más general compuesta por formas de agresión físicas (empujones, peleas, encerrar a la víctima, romper sus pertenencias), verbales (insultos, motes, hablar mal de alguien) y psicológicas(aislamiento, humillación) (Stephenson y Smith, 1989), siendo las dos primeras que más atención han suscitado (Hawker y Boulton, 2000) por su prevalencia. Según el informe del Defensor del Pueblo (1999, 2000, 2007), las conductas más frecuentes en el acoso son “insultar” (27,1%), “poner motes” (26,6%), “ignorar” (26,6%) y “esconder cosas” (16%).

Segundo, ha de ser un comportamiento dirigido con la intención (componente volitivo) de producir daño al acosado/a (criterio de intencionalidad) (Besag, 1989; Hinduja y Patchin, 2009; Olweus, 1998). En tercer lugar, debe existir desequilibrio de poder entre agresor y víctima (criterio de desequilibrio de poder) (Besag, 1989; Gini, 2004; Stein, Dukes, y Warren, 2007; Morita, 1985; Roland y Munthe, 1989), causado

por una característica cualquiera en la que el agresor es superior (físico, intelecto, popularidad, estatus, facilidad de palabra, capacidad de manipulación) (Craig, Pepler, y Blais, 2007). Cuarto, estas conductas han de tener un carácter repetido que se prolongue a lo largo de un determinado período de tiempo (criterio de periodicidad y cronicidad) (Olweus, 1993, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1996). Este criterio es de especial relevancia, puesto que aunque las acciones de acoso tienen como objetivo la causación de daño, cuando éstas se producen de forma aislada, son insignificantes a nivel de daños, siendo la periodicidad y la cronicidad las que le confieren la gravedad (Arce y Fariña, 2011). No obstante, no se ha establecido un periodo de tiempo específico a partir del cual definir la situación de acoso, tal y como sucede en otros fenómenos como el acoso laboral en el que se requiere que el acoso se prolongue durante, al menos, seis meses (Leymann, 1989).

A estos criterios definidos en la literatura es necesario añadir un último criterio: la victimización (Arce y Fariña, 2011; Arce, Fariña, Carballal, y Novo, 2006, 2009). De acuerdo con las Naciones Unidas (1988), una víctima es la persona que ha sufrido un perjuicio (lesión física o mental, sufrimiento emocional, pérdida o daño material, o un menoscabo importante en sus derechos) como consecuencia de una acción u omisión que constituya un delito, en este caso, el acoso escolar. Si bien es cierto que en muchos países el acoso escolar no está tipificado como delito, los comportamientos que lo conforman (lesiones, amenazas, suplantación de la identidad, etc.) sí lo son. Los contenidos de la victimización llevan a la ampliación de los contextos de causación y, por extensión, de evaluación, del daño referidos por Berkowitz (1993): físico y psicológico, al material o un menoscabo de sus derechos. Con todo lo expuesto, se concluye que el objetivo de todas las acciones del acosador, independientemente de su naturaleza, es producir daño psicológico en la víctima (Crick, Casas, y Mosher, 1997; Monks y Smith, 2013), por lo que la evaluación de éste ha de ser el objetivo prioritario en la evaluación de las secuelas.

El acoso escolar provoca una serie de consecuencias negativas en la salud psicoemocional de los implicados (agresores, víctimas y espectadores), que se representan, generalmente, en dos niveles. El primer nivel se caracteriza por la presencia de estados psicológicos alterados de baja intensidad entre los que se observa detrimento del rendimiento escolar

A pesar de todas estas consecuencias, sólo el Trastorno por Estrés Postraumático y el Trastorno Adapativo permiten establecer una relación causa-efecto, no siendo prueba suficiente de daño los otros trastornos por sí solos (Novo, Fariña, Seijo, y Arce, 2103; O'Donnell, Creamer, Bryant, Schnyder, y Shalev, 2006). En el caso que nos ocupa, el Trastorno de Estrés Postraumático/Adaptativo es el daño asociado a la victimización, puesto que la duración de las alteraciones del Trastorno por Estrés Agudo (de 3 días a 1 mes) (American Psychiatric Association, 2013) es insuficiente dada la cronifidad que requiere el acoso escolar (Solberg y Olweus, 2003). Asimismo, hay que tener en cuenta que el curso de esta sintomatología no es contiguo a los eventos estresantes, empezando los síntomas generalmente en los tres meses siguientes al trauma y pudiendo demorarse meses o incluso años (American Psychiatric Association, 2013). En suma, la tipología del daño

concreta que la periodicidad ha de ser, cuando menos, de 3 meses. Cuadros de un Trastorno por Estrés Agudo han de relacionarse con otros diagnósticos como conflictos, peleas, agresiones o juego violento.

Evaluación del acoso escolar

A pesar de que el acoso escolar es un fenómeno que implica a un gran número de niños y adolescentes, existen factores que dificultan la estimación de su prevalencia (dificultad para definir el acoso, sesgo en la estimación de los efectos, enmascaramiento del fenómeno, etc.), encontrando así, una variación significativa de su prevalencia según la investigación a la que atendamos. En este sentido, en Estados Unidos se ha encontrado que el porcentaje de víctimas se sitúa sobre el 10% (Perry, Kusel, y Perry, 1998); en Canadá los resultados son cercanos al 21.3% según Bentley y Li (1995). En Australia, la incidencia del acoso se encuentra entre el 13% (Rigby y Slee, 1991) y el 23.8% (Slee, 1998); mientras que en Asia se estima un porcentaje de víctimas cercano al 21.9% en educación primaria, y un 13.2% en secundaria (Morita et al., 1999). En lo referido a Europa, una de las investigaciones más relevantes se llevó a cabo en Noruega (Olweus, 1993) con una muestra de 130.000 alumnos, en el que se informó que aproximadamente el 15% de los alumnos estaba inmerso en una situación de acoso, bien como víctimas (9%) o como agresores (7%), identificando un 1.6% de alumnos que asumían simultáneamente ambos roles. En Reino Unido, uno de los primeros estudios realizados (Arora y Thompson, 1987) halló que entre el 20% y el 30% de los alumnos británicos habían sido víctimas o acosadores en algún momento durante la semana previa a la evaluación. Los resultados mostraban diferencias significativas según el instrumento utilizado, y para neutralizar estos efectos (Gutiérrez, 2001), Yates y Smith (1989) desarrollaron una investigación a partir de una adaptación del instrumento de evaluación que utilizó Olweus en Noruega. Así, hallaron que un 20% de los alumnos declaraba haber sido víctima de acoso, y un 12% afirmaba haber agredido a algún compañero. Posteriormente, Whitney y Smith (1993) encontraron que el 27% de los estudiantes de primaria manifestaban haber sido víctimas, mientras que un 12% aseguraba haber agredido a compañeros. De este modo, se ponía de manifiesto la mayor incidencia del acoso escolar en Inglaterra en comparación con Noruega. Otros estudios realizados en Europa mostraron índices semejantes. En Irlanda el porcentaje de víctimas se sitúa entre el 5.1% (Byrne, 1994) y el 8% (O'Moore y Hillery, 1989); en Holanda oscila en torno al 20% (Junger, 1990) y el 61% (Mooij, 1992). En Italia el 29.6% en educación secundaria y el 45.9% en primaria declaran haber sido víctimas de acoso en alguna de sus formas, principalmente agresiones verbales (Genta, Menesisni, Costabile, y Smith, 1996).

El primer estudio llevado a cabo en España a nivel nacional lo realizó el Defensor del Pueblo (1999) con una muestra de 3,000 estudiantes. Los resultados de esta investigación refirieron que un 27% de los alumnos encuestados había experimentado algún tipo de acoso, mayoritariamente de tipo verbal. En el año 2005, Serrano e Iborra realizaron un informe para el Centro Reina Sofía en el que hallaron

que el 14.5% había experimentado maltrato por parte de sus compañeros, en este caso el tipo de agresión más frecuente era de tipo emocional. Más recientemente, Piñuel y Oñate (2006) llevaron a cabo el estudio Cisneros X, en el que se analizaba la convivencia escolar en 14 comunidades autónomas, con una muestra total de 24,990 sujetos que cursaban desde 2º de primaria hasta bachillerato. Este trabajo analiza un amplio rango a través del cuestionario Acoso y Violencia Escolar (AVE). No obstante, los resultados provenientes de distintas investigaciones mostraban grandes diferencias respecto a los resultados obtenidos en el estudio Cisneros X. Esta diferencia puede analizarse desde el punto de vista del instrumento empleado, ya que el AVE es un cuestionario que mide conductas agresivas que suceden incluso en situaciones normativas, como las bromas pesadas o los motes. Estas circunstancias no se consideran en relación al malestar subjetivo del individuo que las experimenta; pues computa su mera presencia haciendo que sean entendidas como situaciones de acoso aunque en realidad no lo sean, lo que podría explicar los elevados índices encontrados. Otros estudios que emplean medidas más restrictivas encuentran resultados más discretos y concordantes con la investigación previa, situando el acoso escolar en torno al 4% (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2013; Novo, Fariña, Seijo, y Arce, 2013). Otra variable a considerar es el rango de edad de los participantes, puesto que algunos utilizan muestras compuestas íntegramente por los primeros cursos de la ESO, otros utilizan cursos superiores como el bachillerato. Esta variable es relevante porque la literatura ha puesto de manifiesto que el acoso escolar es una conducta que tiende a disminuir con la edad, alcanzando su punto álgido en los primeros cursos de secundaria, para ir disminuyendo progresivamente hasta, prácticamente, desaparecer en los niveles superiores. Esta tendencia también podría estar influyendo en los resultados, subestimando la prevalencia real de este fenómeno.

En general, los índices estimados varían considerablemente debido a la confluencia de múltiples factores. En este sentido, Solberg y Olweus (2003) señalan que la principal problemática a la hora de estimar la prevalencia es que los datos provienen de fuentes muy distintas (autoinformes, informes de padres/profesores, cuestionarios retroactivos, etc.) y difícilmente comparables. Además, los estudios utilizan medidas diferentes: periodos de referencia (victimización en la última semana, últimos 6 meses, alguna vez en la vida), categorías de respuesta (dicotomía, instrumentos cualitativos, escalas tipo Likert), métodos (observación, entrevista, cuestionarios, técnicas narrativas, etc.), conductas (violencia en la escuela, bullying, conductas sexistas, etc.). Finalmente, tener en consideración que estos cuestionarios aportan, generalmente, medidas autoinformadas, por lo que es de especial relevancia que el evaluador abogue por la objetivización de las mismas, garantizando que todos los participantes tengan la misma concepción del acoso en términos de definición, duración y criterios definitorios. Todos estos elementos contribuyen al incremento de las diferencias en relación a la estimación de la incidencia.

Como señalamos al inicio de este capítulo, el interés por el acoso escolar se inició en los años 70. Desde entonces se han desarrollado múltiples instrumentos de evaluación, si bien la mayor parte de éstos tiene un objetivo clínico, principalmente la

estimación de la incidencia o prevalencia del acoso y la identificación de los roles (i.e., víctima, agresor, espectador), prestando escasa atención a las propiedades psicométricas y a la adecuación de los criterios diagnósticos (Olweus, 2002). Puesto que la correcta evaluación del acoso escolar es esencial para dirigir la intervención, estos instrumentos han de ser fiables y válidos (Furlong Sharkey, Felix, Tanigawa, y Green, 2010). Sin embargo, Felix, Sharkey, Greif, Furlong, y Tanigawa (2011) han registrado unas prácticas sistemáticas que cercenan la adecuación de estas medidas:

1) Facilitación de una definición a priori de acoso escolar: Habitualmente se proporciona a los participantes una definición del objeto de estudio con el fin de garantizar una concepción compartida del fenómeno que permita su análisis y comparación. Ahora bien, las definiciones y conceptos presentados (e.g., bullying, acoso escolar, violencia escolar, maltrato, *ijime*[1], ciberacoso escolar) no sólo no son consistentes inter-instrumentos, sino que tampoco hay consenso respecto a las conductas que los conforman. Asimismo, tampoco se advierte la consideración del desarrollo cognitivo de la población a evaluar: los niños más pequeños han mostrado tener una percepción limitada del acoso, circunscribiéndolo a las agresiones físicas, en tanto que los adolescentes incluyen otros comportamientos o estrategias como las agresiones relacionales o el acoso psicológico.

2) Diferentes marcos teóricos empleados: La definición y explicación seminal del acoso escolar de Olweus (1993) ha sido ampliamente aceptada por la comunidad científica. Sin embargo, ulteriormente se han elaborado múltiples definiciones y explicaciones de este fenómeno que implican la asunción de distintos criterios definitorios y clasificaciones de las conductas de acoso, de la actitud de la víctima, consecuencias, etc. La adopción de diferentes definiciones y teorías explicativas diferentes trae aparejada la concreción de instrumentos de medida desiguales y, por tanto, resultados no comparables ni generalizables.

3) Objeto de la evaluación y tipo de instrumento de medida: La evaluación del acoso escolar se puede clasificar en función de su objetivo (v. gr., clínico, forense, comunitario) y de la metodología empleada (e.g., autoinformes, cuestionarios de nominación por pares, informes de padres y profesores, cuestionarios retrospectivos, observación, entrevista, técnicas narrativas) (Arce, Velasco, Novo, y Fariña, 2014). La persecución de objetivos de medida diferentes y la aplicación de metodologías variadas comporta resultados dispares y, en todo caso, difícilmente comparables y generalizables.
4) Adecuación evaluación-definición: Se observa como práctica usual la inclusión en el instrumento del mayor número de comportamientos y

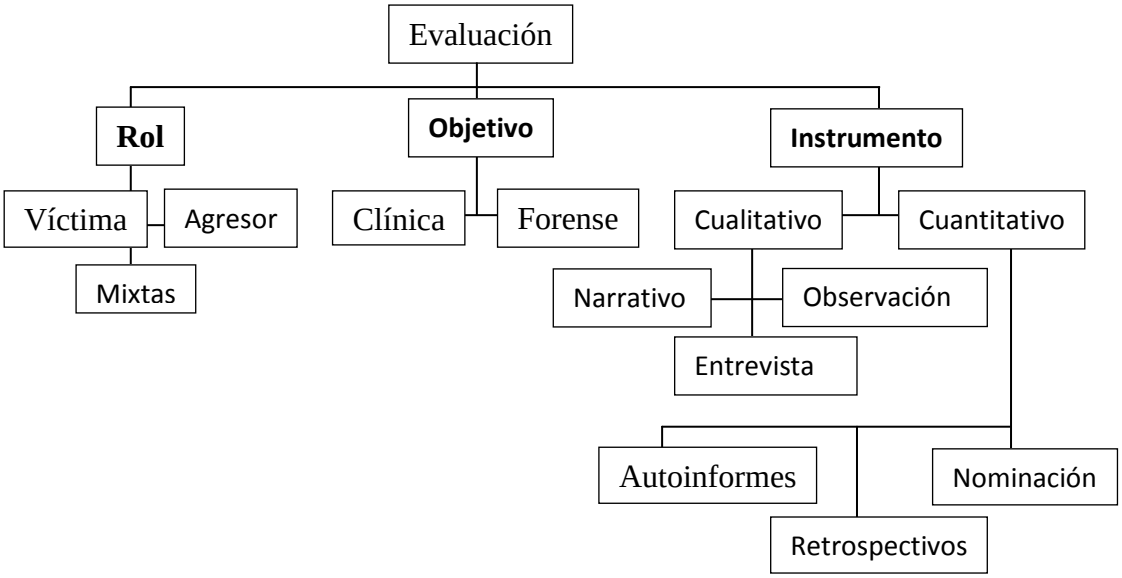
[1] Concepto empleado en Japón para referirse al acoso escolar (Morita, 1985). Aunque su definición es similar a la de bullying, el *ijime* se centra en las conductas de acoso psicológico y aislamiento.

estrategias posibles incluyéndose, con frecuencia, reactivos referidos a la violencia escolar que raramente son constitutivos de acoso escolar (p.e., peleas). Así, es fundamental que se tengan en cuenta los criterios definitorios de Olweus (1993) para garantizar que los ítems que componen el instrumento se refieren efectivamente al acoso escolar y no a otro comportamiento similar. Por este motivo, es recomendable minimizar el número de conductas a evaluar, en pos de una mayor precisión diagnóstica.

Instrumentos de evaluación

Por las peculiaridades propias del contexto de evaluación, especialmente referidas a los sesgos en las repuestas, los instrumentos de medida del acoso escolar se catalogan acorde a la metodología empleada (ver Figura 1).

Figura 1. *Clases de evaluación del acoso escolar*



Dentro de la estrategia cuantitativa, la herramienta más frecuentemente utilizada es el cuestionario, especialmente la modalidad de autoinforme. Los cuestionarios tienen como objetivo el análisis de la incidencia del fenómeno, preguntando directamente a los sujetos por una serie de cuestiones referidas a los diferentes roles implicados. Es un método sencillo que presenta múltiples ventajas: en primer lugar, permiten obtener gran cantidad de información al poder ser cumplimentados por grandes muestras en poco tiempo, posibilitan, por su estructura, la obtención de distinto tipo de información sobre la persona; y finalmente, es un método poco costoso. A pesar de que disponemos de multitud de cuestionarios, las propiedades psicométricas de los mismos han quedado relegadas a un segundo plano en aras de la estimación de la prevalencia. Este método es de gran utilidad porque permite conocer de primera mano la percepción de las víctimas respecto a la victimización, a la vez que facilita la

identificación de formas de acoso más sutiles (Monks y Smith, 2013). Sin embargo, los cuestionarios presentan ciertas dificultades. En primer lugar, son muy sensibles a los efectos de la deseabilidad social, por lo que algunos estudiantes pueden mostrarse reluctantes a responder, especialmente en el caso de los acosadores (Monks y Smith, 2013). Segundo, el hecho de que los estudiantes tengan que retrotraer informaciones subjetivas pasadas de carácter desagradable (Cornell, Sheras, y Cole, 2006), puede llevar a que en ciertas ocasiones se creen impresiones sesgadas, alterando la naturaleza de los hechos relatados (Cornell y Bandyopadhyay, 2010). Finalmente hay que considerar factores como la motivación de los individuos al responder, o los patrones de respuesta basados en la aquiescencia. Furlong et al. (2004) encontraron en su investigación con el instrumento *Youth Risk Behavior Surveillance* un grupo elevado de estudiantes que respondía positivamente ante el ítem “He llevado armas conmigo 6 o más veces en el último mes”. Aunque ésta es una respuesta que podría tenerse en cuenta dadas las características socio-culturales de Estados Unidos, los resultados mostraron que estos estudiantes también puntuaban de manera excesivamente elevada tanto en ítems relacionados con conductas prosociales y saludables como en las antisociales (hacer ejercicio a diario, tener hábitos saludables, consumir heroína, usar esteroides, intentos de suicidio, etc.). De este modo, para poder estimar de forma precisa la incidencia de este fenómeno hay que atender a las propiedades psicométricas de los instrumentos, pues cuando se atiende a éstas se encuentra una gran variabilidad en los datos, especialmente en relación a la sobreestimación de los casos (Cornell y Loper, 1998). Podemos ilustrar esta situación con la investigación de Cross y Newman-Gonchar (2004) en la que encontraron que si tenían en consideración todos los casos, la prevalencia de acoso escolar del centro evaluado se situaba en el 45.7%. Cuando se analizaban pormenorizadamente los cuestionarios y se eliminaban aquellos sujetos sospechosos que mostraban tres o más incongruencias en sus respuestas, el porcentaje de afectados disminuía hasta el 25%. Otro factor a tener en cuenta se deriva del tipo de respuesta proporcionada por la víctima. Juvonen, Nishina, y Graham (2001) estudiaron el ajuste social y personal de tres tipos de víctimas: las que tanto ellas mismas como los compañeros definían como víctimas, las que se definían como víctimas y el grupo no, y las que negaban ser víctimas pero eran identificadas como tales por el grupo. Los estudiantes que se percibían como víctimas tenían una autopercepción más negativa de sí mismos que el resto de los grupos, y mostraban peor ajuste que las víctimas *objetivas*. Así, la actitud y motivación de los participantes puede influir en los resultados. Los estudiantes que responden aleatoriamente o que no se toman en serio las pruebas pueden producir sesgos de sobreestimación en los datos; mientras que aquellos alumnos que se muestran reacios a responder a las cuestiones planteadas, incluso cuando se les garantiza que sus respuestas serán confidenciales (Cornell y Bandyopadhyay, 2010), mediarían en los datos en sentido contrario. Estos mismos autores señalan que el encuestador puede influir inconscientemente las respuestas de los usuarios, pues cuando se presenta, por ejemplo, un cuestionario dentro de un programa de prevención del acoso escolar se introducen ciertas ideas sobre lo negativo que es el acoso escolar, de manera que los

niños pueden verse influidos para responder en una determinada dirección por efectos de deseabilidad social. La mayor parte de los instrumentos son aplicados directamente en el centro por los profesores, por lo que deben estar entrenados y motivados (Jimerson, Swearer, y Espelage, 2009) para la adecuada administración de las pruebas, contando con instrucciones claras y tiempos ajustados, junto con la capacidad de persuadir a los estudiantes para que se tomen en serio el cuestionario. Cornell y colaboradores (2006) afirman que las variaciones de los autoinformes en el modo en que definen el acoso, las conductas que lo conforman y los criterios temporales que emplean producen diferencias significativas. Por su parte, Smith y colaboradores (1999) trataron de analizar los efectos de estos factores mediante la utilización de instrumentos de evaluación derivados del Cuestionario de Bullying de Olweus (Olweus, 1986), hallando diferencias significativas en la incidencia del acoso escolar, tanto entre distintos países como a nivel estatal. Dada la variabilidad de los resultados, los investigadores señalan que no es posible determinar la presencia de este fenómeno de forma precisa. Solberg y Olweus (2003) se propusieron incrementar la consistencia de las medidas estableciendo un punto de corte para estimar la prevalencia del acoso. Para ello, analizaron los patrones de respuesta de una muestra de estudiantes noruegos, en la que encontraron que el 68,2% no había experimentado ninguna forma de acoso en los últimos dos meses, y cerca del 22% sólo le había sucedido un par de veces. El 10% restante declaraban haber experimentado situaciones de victimización entre dos y tres veces al mes (4,3%) y varias veces a la semana (2,8%). Así, concluyeron que la frecuencia “dos o tres veces al mes” debía ser el requisito temporal mínimo para identificar las situaciones de acoso (Cornell et al, 2006), sin embargo estos resultados no gozan de validez ecológica, por lo que sólo son válidos para el contexto de las escuelas noruegas.

Otro tipo de cuestionarios son los denominados “cuestionarios de nominación” o heteronominación (Ovejero, Smith, y Yubero, 2013), cuyo formato presentan descripciones o definiciones que los sujetos tienen que relacionar con algún compañero (Nabuzoka, 2003); de este modo, el número de veces en el que el estudiante es mencionado por sus compañeros se emplea como un índice de estimación del estatus de víctima. Dentro de los cuestionarios de nominación existen tres posibilidades: las autonominaciones (Arora y Thompson, 1994), las nominaciones de iguales (Bjorqvist, Lagerspetz, y Osterman, 1992) y las de profesores (Cornel et al., 2006), con las que se trata de triangular toda la información disponible sobre el problema. Este método compensa la desventaja de los autoinformes en relación a los sujetos reacios a responder sinceramente en aquellos ítems susceptibles a la deseabilidad social y nos permiten identificar casos mediante el contraste de información proveniente de distintas fuentes, lo que aporta resultados más fiables. Sin embargo, este método presenta dos desventajas: la primera es que requiere que los sujetos conozcan la definición exacta de acoso escolar, puesto que deben identificar compañeros que sufran esta situación, y a menudo pueden estar confundiéndolo con otras situaciones e informar de sucesos que no son acoso (Monks y Smith, 2013). Así, Sutton y Smith (1999) encontraron que cuando se aplicaba un cuestionario de nominación, los niños tendían a describir como víctimas únicamente a aquellos

compañeros que experimentaban formas de acoso físicas y verbales, no considerando las formas de acoso psicológicas o relacionales. En este sentido, Rigby (1996) solicitó a una serie de estudiantes que dibujaran situaciones de acoso escolar que hubieran presenciado en su centro. Los dibujos mostraron que a pesar de que los niños representaban el acoso escolar a través de conductas de violencia física y verbal, retrataban con frecuencia la existencia de desequilibrio de poder entre agresor y víctima, poniendo de manifiesto su capacidad de distinguir entre las conductas de violencia en la escuela y las situaciones de acoso. Otra desventaja de este método se refiere a los problemas éticos derivados de solicitar a los sujetos que revelen información sensible para el grupo, haciendo que puedan mostrarse temerosos ante la posibilidad de experimentar consecuencias negativas por traicionar al grupo o por "chivarse" (Cornell y Bandyopadhyay, 2010; Gutiérrez, 2001; Monks y Smith, 2013; Salmivalli et al., 1996). Además, las nominaciones realizadas únicamente por adultos pueden producir sesgo en los resultados porque desconocen cierto tipo de comportamientos que se producen bajo el amparo de la ley del silencio (Ortega y Monks, 2005), y porque suelen centrar su atención en las conductas de violencia física, que son más llamativas y salientes, dejando de lado conductas indirectas y relacionales (Sánchez y Ortega, 2010). El método de nominación de pares ha mostrado poseer propiedades psicométicas sólidas. Así, Ladd y Kochenderfer-Ladd (2002) realizaron un estudio en el que analizaban la correlación entre autoinformes informes realizados por compañeros e informes de profesores en relación a la victimización entre iguales, precisando que la correlación entre los informes incrementaba a medida que se ascendía de curso, llegando al máximo en los estudiantes de cuarto de primaria con una correlación de .50. En un estudio posterior ampliaron la muestra, y esta vez compararon autoinformes con informes realizados por los compañeros y con profesores; en este caso indicaron que la correlación existente entre autoinformes e informes de compañeros era de .47, con los profesores era .30, y la correlación entre los informes de los compañeros y de los profesores era de .47 (Cornell y Brockenbrough, 2004).

En este apartado también se incluyen los informes de padres y profesores (Monks y Smith, 2013). En relación a los informes de profesores, el argumento que subyace es que se encuentra en una posición privilegiada para conocer las conductas de sus alumnos. Sin embargo, múltiples investigaciones han mostrado que pese a la cercanía con los estudiantes, los profesores no suelen ser conscientes de las situaciones de victimización (Olweus, 1993), pues lo más frecuente es que éstas se lleven a cabo en su ausencia (baños, recreos, intercambios de clase, etc.). Los informes de los padres son infrecuentes en las investigaciones de bullying, puesto que acceder a ellos suele ser complicado y porque habitualmente no son conscientes de las situaciones que experimentan los menores.

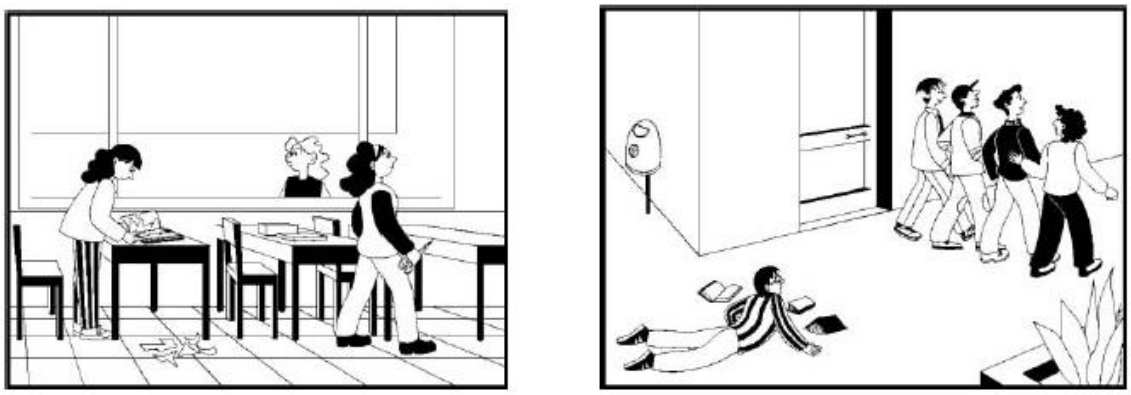
Por su parte, los cuestionarios retrospectivos son utilizados para analizar las consecuencias a largo plazo del acoso escolar. Este tipo de instrumentos permiten identificar el impacto del acoso escolar sobre la salud, además de permitir el análisis de las consecuencias en función del tipo de victimización, del género (Gutiérrez, 2001) y los patrones comportamentales de los implicados. Este tipo de instrumentos

exigen un control estricto de sus propiedades psicométricas, pues los sujetos deberán recordar hechos que sucedieron hace mucho tiempo, y esta información puede estar sesgada por los efectos del olvido.

Por su parte, la metodología cuantitativa incluye, en primer lugar la metodología observacional, que permite al investigador obtener información en el medio natural de los participantes (Boulton, 2013). La observación fue uno de los primero métodos empleados (Heinemann, 1972), permitiendo el análisis de las conductas de los niños en lugares como el recreo, que ha sido señalado como uno de los lugares críticos de ocurrencia de acoso (Olweus, 1993). Este método, además, posibilita el análisis de las diferencias conductuales entre géneros (Costabile et al., 1991) y de múltiples procesos de interacción social sin la mediación de adultos (Gutiérrez, 2001). La desventaja es que se trata de un método costoso en términos de tiempo y recursos humanos, pues para alcanzar conclusiones robustas se requiere un grupo de observadores entrenados capaces de dirigir las observaciones durante periodos extensos (Pellegrini, 2002). Además, dado que el acoso no se produce en presencia de los adultos, el observador puede inhibir este tipo de comportamientos (Cornell et al., 2006). Finalmente, Sánchez y Ortega (2010) señalan que las observaciones no se pueden realizar en ciertos lugares como baños o vestuarios, lugares que han sido identificados como puntos de máxima conflictividad.

Por su parte, los instrumentos narrativos exploran las concepciones de los menores sobre el acoso escolar a través de representaciones gráficas como cuentos o cómics. Un ejemplo de este método de evaluación es el SCAN-bullying (Script- Cartoon Narrative) desarrollado por Almeida y Caurcel (2005), que consiste en una serie de viñetas que representan situaciones de violencia entre iguales y posibles soluciones (véase Figura 2). Este instrumento sirve como sustitutivo de la entrevista clásica inicial, pues permite conocer las actitudes del niño respecto al bullying, sus habilidades cognitivas y sus respuestas emocionales ante el acoso. Pese a que se trata de un método sencillo y accesible, su elevado coste y su escaso alcance hacen que sea una medida poco empleada (Gutiérrez, 2001).

igura 2. Ejemplo de Viñetas del SCAN-Bullying.



NNota: Versión femenina (izquierda), versión masculina (derecha). Tomado de Caurcel y Almeida, 2008.

La utilización de cada uno de estos métodos debe ser precedida por la consideración de una serie de factores y variables que pueden influir en los resultados. Los autoinformes pueden ser útiles porque aportan información de primera mano y permiten conocer las consecuencias sufridas por la víctima, aunque estos datos deben de ser tomados con cautela, puesto que no muestran con precisión la existencia real del fenómeno (evaluación subjetiva). Los informes de iguales posibilitan la triangulación de la información y con ello, la identificación de posibles víctimas, pero hay que tener cuidado al analizar estos resultados, puesto que podrían informar de situaciones de violencia que no constituyen acoso, o podrían enmascararlas en un círculo de silencio por el grupo. De este modo, Cornell y Bandyopadhyay (2010) sugieren que podemos emplear ambos tipos de cuestionarios de manera complementaria, siguiendo una serie de premisas para mejorar los resultados:

- Distinción clara y precisa del acoso escolar de otras formas de violencia.
- Instrumentos con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.
- Cuestionarios confidenciales pero no anónimos, que nos permitan verificar la autenticidad de los resultados e identificar a las víctimas.
- Recursos humanos adecuadamente formados.

Finalmente, los instrumentos de evaluación del acoso se pueden clasificar según el objetivo de la evaluación (clínica vs. Forense). La evaluación clínica se fundamenta en la asunción de veracidad del relato del paciente, pues no tiene por objeto determinar la realidad de la información, sino establecer un diagnóstico ajustado a los síntomas referidos. Por el contrario, en el contexto de evaluación forense, siempre se ha de sospechar de la posibilidad de engaño. El objetivo de este tipo de evaluación es corroborar la autenticidad de los hechos descritos y de los síntomas informados, así como cuantificar los daños ocasionados por los hechos que se denuncian. Dadas las características del contexto judicial, el ámbito de intervención del psicólogo forense está mediado por la posibilidad de manipulación de la información aportada para la consecución de algún tipo de beneficio o la evitación de perjuicios (Echeburúa, Muñoz, y Loinaz, 2011). En tanto que para el psicólogo sanitario la simulación en las respuestas no tiene más relevancia que la determinación de ciertos trastornos mentales, para el forense, la simulación de trastornos psicológicos tiene implicaciones de carácter legal, por lo que no admite la posibilidad de error. Con todo, concluimos que la actuación del psicólogo forense no puede limitarse a la evaluación clínica, sino que debe estar dirigida a:

(1) Constatación efectiva de la existencia de acoso.
(2) Valoración de la credibilidad del testimonio.
(3) Valoración de las secuelas/ huella psicológica.
(4) Establecimiento del nexo causal entre el hecho delictivo y las secuelas.

Con todo lo expuesto, y con el objetivo de superar las dificultades mencionadas nos hemos propuesto el diseño, la creación y validación de una escala de evaluación

del acoso escolar recibido en adolescentes (esto es, desde la víctima) que diera satisfacción a 4 criterios diagnósticos (daño, intencionalidad, desequilibrio de poder, y periodicidad y cronicidad) del acoso escolar (el quinto, la victimización ha de abordarse con otras medidas complementarias de los daños en la salud mental, física, vulneración de derechos y daño patrimonial). El objetivo es que esta escala sea en el tiempo (es decir, no contaminada por la contextualización de las conductas de acoso a medios o circunstancias altamente cambiantes, tal como el uso como medio de acoso de nuevas tecnologías) y parsimoniosa, pudiendo ser utilizada por personas sin formación especializada evaluación, como por ejemplo el profesorado.

ESCALA UPF-4

Este instrumento se compone de cinco factores (Acoso Psicológico, Exclusión, Acoso Físico Directo, Acoso Relacional y Acoso Físico Indirecto) a lo largo de 26 ítems. La primera parte evalúa estrategias de acoso físico, verbal, psicológico, relacional y ciberacoso desde el punto de vista de la víctima; los ítems finales analizan cuestiones relativas a tal victimización (lugar de ocurrencia, características del agresor o agresores, y búsqueda de ayuda). Los primeros ítems se responden mediante una escala de respuesta tipo Lickert de cuatro puntos (0= *no me ocurre nunca o casi nunca*; 1=*una vez al mes*; 2=*dos o tres veces al mes;* 3= *una vez a la semana;* 4= *varias veces a la semana*). Además se añade una escala de evaluación del criterio temporal, en el que se le solicita a los sujetos que respondieron positivamente a los ítems de victimización, que señalen durante cuánto tiempo han experimentado tales situaciones (“un mes”, “tres meses”, “seis meses”, “un año o más”). La segunda parte presenta un formato de respuesta múltiple. Finalmente, hay un ítem de respuesta abierta. La estimación de la fiabilidad de la escala que proporciona el coeficiente alpha de Cronbach de 0.944. Para el análisis de la validez convergente y divergente se emplearon las escalas: Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS), Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) y el Listado de comprobación de síntomas SCL-90-R. La estructura factorial obtenida mediante un AFC se ajusta a otros modelos. Las tipologías de acoso establecidas actualmente abarcan formas de agresión físicas, psicológicas, verbales, relacionales, de exclusión social y ataques a la propiedad, si bien todas estas conductas suelen englobarse en una clasificación más general compuesta por formas de agresión físicas, verbales y psicológicas, tal y como señalan en su modelo teórico para la evaluación del acoso escolar Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, y González-Pienda (2006). Aunque esta clasificación se encuentra sistemáticamente en la literatura (Hawker y Boulton, 2001; Olweus, 1993; Scheithauer, Hayer, Petermann, y Jugert, 2006; Wang et al., 2009), algunas categorías han causado cierta controversia, un ejemplo es el acoso psicológico, pues el objetivo de todas las acciones del acosador, independientemente de su naturaleza, es producir daño psicológico en la víctima; así, se han creado subcategorías en función del método que emplea el agresor para provocar dicho daño. Así, han surgido nuevas tipologías como el acoso escolar relacional (Crick, Casas, y Moshner, 1997; Monks y Smith, 2013), cuyo objetivo es

injuriar a la persona y dañar sus relaciones mediante comportamientos como hablar mal de la víctima, meterse con ella, hacer correr rumores y mentiras, y gastarle bromas pesadas para que todo el grupo participe (Factor 4). Dentro del acoso físico se incluyen acciones físicas y verbales, identificándose acciones directas (Factor 3), como insinuaciones sexuales ofensivas y comentarios xenófobos o sexistas; e indirectas (Factor 5), dirigidas a las propiedades de las víctimas (Griffin y Gross, 2004). El acoso psicológico (Factor 1) incluye conductas como ridiculizar las opiniones y gustos de la víctima, acusarla de cosas que no ha hecho, odiarla sin motivo, amenazarla verbalmente o imitarla para burlarse de ella. Este tipo de comportamientos pretenden ocasionar malestar psicológico directo en la víctima, haciendo que experimente sentimientos de culpa por el modo en el que le tratan sus compañeros, disminución de la autoestima y pérdida de la credibilidad. Este tipo de conductas son diferentes de las provocadas por las conductas de exclusión (Factor 2) cuyo objetivo principal es apartarla de la dinámica habitual del grupo (Olweus, 1993) mediante conductas como prohibir a los compañeros que se relacionen con la víctima, ignorarla a propósito, amenazar con finalizar la relación de amistad, difundir mentiras y excluirla de la dinámica grupal (McNeilly, Hart, Robinson, Nelson, y Olsen, 2009). Dentro de este factor encontramos conductas que podrían confundirse con acoso psicológico, como las amenazas de daño si le cuenta a alguien la situación, sin embargo lo que subyace a este comportamiento, más allá de provocarle miedo, es reducir la red de apoyo de la víctima. Los factores aquí expuestos están relacionados fundamentalmente con tipos de acoso indirectos (exclusión, relación, psicológico), lo que concuerda con los hallazgos de la literatura (Eslea y Rees, 2001) en los que se observa que el acoso físico es más frecuente en primaria que en secundaria, donde se emplean más frecuentemente formas de agresión encubiertas con menor saliencia y mayor aceptación social (Owens, 1996; Rivers y Smith, 1994). En este sentido, el factor 5 *Acoso Físico Indirecto,* se compone únicamente de dos ítems de manera que, es posible que el análisis factorial confirmatorio nos permita, si procede, llegar a una solución factorial más parsimoniosa, reduciendo el número de factores. En última instancia, también parece conveniente replicar la estructura factorial en diferentes muestras como la mejor garantía de estabilidad de los factores que conforman este instrumento. (Frías-Navarro y Pascual, 2012). Finalmente, este cuestionario cuenta con propiedades psicométricas aceptables, tanto respecto a la validez convergente y discriminante como la de criterio (ver Arce et al., 2014). Resta para futuros trabajos analizar la epidemiología de la muestra y estudiar los casos clínicos de interés forense, ya que en este instrumento al operativizar la evaluación del acoso, se ha considerado no sólo las estrategias comportamentales sino también los criterios que lo definen y lo diferencian de otras situaciones: intencionalidad, repetición, y desequilibrio de poder (Olweus, 1993), teniendo en cuenta la frecuencia y la duración de las mismas.

Referencias

Almeida, A., y Caucel, M. (2005). *Questionário scan-bullying. Verçao portuguesa e castelhana.* Registo de obra na Inspecçao-Geral das Actividades Culturais, Ministério de Cultura.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18*, 686-695.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a. ed.). Washington, DC: Author.

Arce, R., y Fariña, F. (2011). Evaluación forense del acoso moral en el trabajo (Mobbing) mediante el Sistema de Evaluación Global. En M. Matos, R. Abrunhosa, y C. Machado (Coords.), *Manual de psicologia forense: Contextos, práticas e desafios* (pp. 375-398). Braga, Portugal: Psiquilibros Ediçoes.

Arce, R., Fariña, F., Carballal, A., y Novo, M. (2006). Evaluación del daño moral en accidentes de tráfico: Desarrollo y validación de un protocolo para la detección de la simulación. *Psicothema, 18*, 278-283.

Arce, R., Fariña, F., Carballal, A., y Novo, M. (2009). Creación y validación de un protocolo de evaluación forense de las secuelas psicológicas de la violencia de género. *Psicothema*, *21*, 241-247.

Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 5*(1), 71-104.

Arora, C. M. J., y Thompson, D. A. (1987). My Life in School Checklist. Citado en S. Sharp, (1999). *Bullying behaviour in schools*. Windsor, UK: NFER-NELSON.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas testigos en la escuela*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.

Bentley, K. M., y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and student´s beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 11*, 153-165.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control.* Philadelphia, PA: Temple University Press.

Besag, V. (1989). *Bullies and victims at school: A guide to understanding and management*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Björkqvist, K., Ekman, K., y Lagerspetz, K. J. (1992). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 303-317.

Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*, 146-160.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basics Concepts, applications, and programming* (2a. ed.). New York, NY: Routledge.

Caurcel, M. J., y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology, 1*(1), 51-68.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 584-594.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25,* 65-83.

Cooper, G. D., Clements, P. T., y Holt, K. E. (2012). Examining childhood bullying and adolescent suicide: Implications for school nurses. *The Journal of School Nursing, 28*(4), 275–283.

Cornell, D. G., Sheras, P. L., y Cole, J. C. (2006). Assessment of bullying. En S. R. Jimerson y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 191-211). Mahwah, NJ: LEA.

Cornell, D. G., y Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 265-276). New York, NY: Routledge.

Cornell, D. G., y Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence, 3*, 63-67.

Cornell, D., y Loper, A. (1998). Assessment of violence and other high-risk behaviors with a school survey. *School Psychology Review, 25,* 317-330

Costabile, A., Smith, P. K., Matheson, L., Aston, J., Hunter, T., y Boulton, M. (1991). Cross-national comparison of how children distinguish serious and playful fighting. *Developmental Psychology, 27*(5), 881-887.

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

Craig, W. M., y Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to policy. *Canadian Psychology, 48*, 86-93.

Crick, N. R., Casas, J. F., y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.

Cross, J., y Newman-Gonchar, R. (2004). Data quality in student risk behavior surveys and administrator training. *Journal of School Violence, 3,* 89-108.

Cross, J., y Newman-Gonchar, R. (2004). Data quality in student risk behavior surveys and administrator training. *Journal of School Violence, 3,* 89-108.

Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Obtenido de: http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20% 20documentos .html

Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Obtenido de: http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20% 20documentos .html

Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor

del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos. http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos: http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf.

Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R. Manual*. Madrid, España: TEA Ediciones.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, *362*, 348-379. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.

Echeburúa, E., Muñoz, J. M., y Lonaz, I. (2011). La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 11*, 141-159.

Eslea, M., y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*, 419-429.

Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J., Furlong M. J., y Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale*. Aggressive Behavior, 37*, 234-247.

Frías-Navarro, D., y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica, 19*(1), 47-58.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (2000). *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS)*. Madrid, España: TEA Ediciones.

Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., y Green, J. G. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 329-346). Nueva York, NY: Routledge.

Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., y Costabile, A. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11,* 97–110.

Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programs. *School Psychology International, 25*, 106-116.

Green, S. B., Lissitz, R. W., y Mulaik, S. A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test multidimensionality. *Educational and Psychological Measurement, 37,* 827-838.

Greif, J. L., y Furlong, M. J. (2006). The assessment of school bullying: Moving from theory to practice. *Journal of School Violence, 5*, 33-50.

Griffin, R., y Gross A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and Violent Behaviour, 9*, 379-400.

Gutiérrez, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying): Las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp.105-124).

Hawker, D., y Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.

Heinemann, P. (1972). *Mobbing-group violence by children and adults.* Estocolmo: Natur och Kultur.

Hernández, P. (2002). *TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Inadaptación Infantil* (3a. ed.). Madrid, España: TEA Ediciones.

Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jimerson, S. R., Swearer, S. M., y Espelage, D. L. (Eds). (2009*). Handbook of bullying in schools: an international perspective*. Nueva York: Routledge.

Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2001). Self-views and peer perceptions of

Ladd, G. W., y Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*(1), 74-96

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 165-184.

McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L., y Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education, 11*, 47–67.

Monks, C. P., y Smith, P. K. (2013). El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: Medición, naturaleza y prevención. En A. Ovejero, P. Smith, y S. Yubero (Coord.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 91-111). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka, Japón: Osaka City University.

Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: A comparative study. *Educational Research, 45*(1), 95-109.

New York, NY: Guilford.

Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., y Arce, R. (2013). Eficacia del MMPI-A en casos forenses de acoso escolar: Simulación y daño psicológico. *Psychosocial Intervention, 22,* 33-40.

O'Donnell, M. L., Creamer, M. Bryant, R. A., Schnyder, U., y Shalev, A. (2006). Posttraumatic disorders following injury: Assessment and other methodological considerations. En G. Young, A. W. Kane, y K. Nicholson (Eds.), *Psychological knowledge in courts: PTSD, pain and TBI* (pp. 70-84). New York, NY: Springer.

O'Moore, A.M. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 10*, 426-441.

Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire.* Bergen, Noruega: Universidad de Bergen.

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

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Noruega: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problem in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid, España: Morata.

Olweus, D. (2002). *Mobbing I skolen: Nye data om om fang og forandring over tid*. Bergen, Noruega: Research Centre for Health Promotion.

Orpinas, P. (1993). *Skills training and social influences for violence prevention in middle schools: A curriculum evaluation*. Tesis Doctoral. University of Texas, Austin, TX.

Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresión injustificada entre preescolares. *Psicothema, 17*(3), 453-458.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P. K. Smith, Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 157-173). London, UK: Routledge.

Ovejero, A., Smith, P. K., y Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Owens, L. D. (1996). Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 6,* 45-55.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational psychologist, 37*(3), 151-163.

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

Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar.* Madrid, España: TEA Ediciones.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Rivers, I., y P. K. Smith. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.

Roland, E., y Munthe, E. (1989). *Bullying: An international perspective.* London, UK: David Fulton.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1–15.

Sánchez, V., y Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp.55-76). Madrid: Alianza Editorial.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates*. Aggressive Behavior, 32*, 261-275.

Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela*. Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Slee, P. T., y Rigby, K. (1993). Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development, 23*, 273-282.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*, 376-385.

Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two. *Aggressive Behavior*, *26*, 1-9.

Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, *29*, 239-268.

Solberg, M. E., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, *29*(3), 239–268. doi:10.1002/ab.10047

Stein, J. A, Dukes, R. L., y Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric and Psychology, 32*, 273-282.

Stephenson, P., y Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-57). Trent, U.K: Trendham Books Limited.

Sutton, J., y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, *25*(2), 97–111.

Swearer, S. M. (2001). *Bully survey: Unpublished survey*. Lincoln, NE: University of Nebraska-Lincoln. Recuperado de http://www.targetbully.com/Bully_Survey.php

United Nations (1988). *Committee on crime prevention and control. Report on the tenth session*. Viena, Austria: United Nations Publications.

victim status among early adolescents. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer*

Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*(4), 368–375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021

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

Yates, C., y Smith, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22-34). Londres, UK: David Fulton.