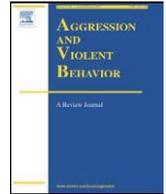


Las listas de contenidos disponibles en
 ScienceDirect

Agresión y comportamiento violento



El acoso y el grupo de compañeros: Una revisión

Christina Salmivalli *

Universidad de Turku, Finlandia
 Universidad de Stavanger, Noruega

artículo info

Historia del artículo:
 Recibido el 15 de junio de 2009
 Recibido en forma revisada el 26 de agosto de 2009
 Aceptado el 28 de agosto de 2009
 Disponible en línea el 6 de septiembre de 2009

Palabras clave:
 Intimidación
 Victimización
 Funciones de los
 participantes
 Grupo de pares
 Contexto del aula

abstrac to

A menudo se afirma que la intimidación es un "proceso grupal", y muchos investigadores y encargados de la formulación de políticas comparten la creencia de que las intervenciones contra la intimidación deben dirigirse a nivel de grupo de pares y no a los intimidadores y víctimas individuales. Hay menos información sobre lo que debe cambiarse a nivel de grupo y cómo, ya que los procesos de grupo que tienen lugar a nivel de los grupos de compañeros o de las clases escolares no han sido muy elaborados. En el presente documento se examina la bibliografía sobre la participación del grupo en el acoso, lo que permite comprender los motivos de los individuos para participar en el acoso, la persistencia de éste y la adaptación de las víctimas a los diferentes contextos de los compañeros. Se examinan las intervenciones dirigidas al grupo de pares brevemente y se sugieren orientaciones futuras para la investigación de los procesos de los pares en la intimidación.

© 2009 Elsevier Ltd. Todos los derechos reservados.

Contenido

1. ¿Qué es lo que quiere el matón?	113
2. Participación de los compañeros durante los incidentes de	114
3. ¿Por qué los compañeros no intervienen	115
4. Diferencias individuales	115
5. Grupos de pares y participación en el acoso.	116
6. Efectos de la clase.....	116
7. Ser el blanco de la intimidación: efectos de la clase en la adaptación.	117
8. Implicaciones de las intervenciones de intimidación	117
9. Conclusiones y direcciones futuras.....	118
Reconocimiento.....	118
Referencias.....	118

La intimidación es un subtipo de comportamiento agresivo, en el que un individuo o un grupo de individuos ataca, humilla y/o excluye repetidamente a una persona relativamente impotente. La mayoría de los estudios sobre el tema se han realizado en escuelas, centrándose en la intimidación entre niños y jóvenes (Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1978; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Veenstra et al, 2005). La intimidación también se ha estudiado en jardines de infancia

(Alsaker y Nägele, 2008), en lugares de trabajo (Bowling y Beehr, 2006; Nielsen, Matthiesen y Einarsen, 2008), en prisiones (Irlanda, 2005; Irlanda, Archer y Power, 2007; South y Wood, 2006) y, al menos en un estudio, en un entorno militar (Ostvik y Rudmin, 2001). A lo largo del presente examen,

* Departamento de Psicología, FI-20014 Universidad de Turku, Finlandia.
 Dirección de correo electrónico: tiina.salmivalli@utu.fi

el concepto de intimidación se utiliza para referirse a la intimidación entre pares entre niños y jóvenes en edad escolar, cuando no se menciona de otra manera.

Se sabe que una minoría considerable de estudiantes de enseñanza primaria y secundaria participa en el acoso entre pares, ya sea como perpetradores o como víctimas, o como ambos, siendo ellos mismos objeto de acoso y acosando a otros. En la encuesta de la OMS sobre el comportamiento en materia de salud en los niños en edad escolar (HBSC, véase Craig y [Harrel, 2004](#)), la prevalencia media de las víctimas en los 35 países involucrados era del 11%, mientras que los matones

representaban otro 11%. Los niños que informan tanto de que han intimidado a otros como de que han sido intimidados por otros (las denominadas víctimas de intimidación) no figuraban en identified en el estudio del HBSC, pero otros estudios han demostrado que aproximadamente entre el 4 y el 6% de los niños pueden estar en classified como víctimas de intimidación ([Haynie y otros, 2001](#); [Nansel y otros, 2001](#)).

La intimidación constituye un grave riesgo para la adaptación psicosocial y académica de ambas víctimas ([Erath, Flanagan y Bierman,](#)

2008; Hawker & Boulton, 2000; Isaacs, Hodges, & Salmivalli, 2008; Olweus, 1994; Salmivalli & Isaacs, 2005) y los matones (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000; Nansel et al., 2004). Además de las víctimas y sus autores, hay pruebas de que los compañeros que simplemente presencian los ataques pueden ser negativos influenciados (Nishina & Juvonen, 2005).

Pensar en cómo el grupo está involucrado en la intimidación es en cierto modo "volver a las raíces". El concepto utilizado originalmente en los idiomas escandinavos para referirse a la intimidación era el mobbing (en sueco, mobbning), y el fenómeno se describía como un grupo de niños que se agrupan en torno a una misma víctima, acosándola y atormentándola repetidamente. El término "mob" se había utilizado incluso antes para referirse a multitudes desorganizadas, emocionales, a menudo antisociales y/o agresivas (véase Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982). Así pues, en los primeros escritos sobre el "mobbing" entre los escolares, la idea del compromiso de grupo estaba claramente presente. Heinemann (1972), por ejemplo, describió el mobbing como una situación en la que toda la clase escolar, o la mayoría de ella, ataca a un niño individual. Olweus (1978, pág. 5), por otra parte, destacó en su primer libro el papel de los matones individuales y posiblemente de los subgrupos de matones, y advirtió sobre la excesiva importancia del "aspecto colectivo" del acoso. Sugirió que se dirigiera la atención a las situaciones en las que un niño individual está expuesto a la agresión de manera sistemática y a lo largo del tiempo, ya sea por parte de un individuo, un grupo pequeño o una clase entera.

Hoy en día, la participación de un grupo en el acoso escolar se entiende de manera algo diferente a la de todo el grupo, o banda, que ataca activamente a una persona. Se considera que los miembros del grupo tienen diferentes papeles en el proceso, impulsados por diversas emociones, actitudes y motivaciones. Sus características individuales interactúan con factores ambientales, como las normas del aula, contribuyendo al proceso que puede tener resultados tremendamente perjudiciales para la(s) persona(s) atacada(s). Situar la intimidación en su contexto grupal ayuda a comprender mejor la motivación de los individuos para intimidar, la falta de apoyo a las víctimas, la persistencia de la intimidación y la adaptación de las víctimas en diversos contextos. Por último, la opinión del grupo es útil para elaborar intervenciones eficaces contra la intimidación.

1. ¿Qué quiere el matón?

En los grupos sociales en los que se produce el acoso, los acosadores de iniciativa pueden ser típicamente identificados. Su prevalencia en las muestras de niños y adolescentes suele ser de alrededor del 5 al 15% (Craig y Harel, 2004; Kärnä y otros, en prensa; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). Las primeras explicaciones del comportamiento de los matones destacaron su patrón de personalidad agresiva (Olweus, 1978), que los llevó a agredir a varias personas en diferentes contextos. El comportamiento de los matones se consideraba, como agresión en general, bastante estable en el tiempo e independiente del contexto social. Las primeras descripciones de la personalidad de los matones (por ejemplo, Olweus, 1978, p. 158-163) todavía no eran influenciadas por la taxonomía que se utiliza hoy en día comúnmente basada en las funciones del comportamiento agresivo, a saber, la distinción entre la agresión reactiva y la proactiva (Dodge, 1991). La intimidación, que suele ser no provocada y deliberada, puede considerarse un subtipo de agresión proactiva y dirigida por objetivos (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991). La conceptualización de la intimidación como agresión proactiva ha llevado al reconocimiento de que los intimidadores no están necesariamente poco cualificados socialmente o desregulados emocionalmente, pero pueden utilizar con bastante habilidad la intimidación para alcanzar sus objetivos (Garandeau y Cillessen, 2006; Sutton, 2003; Sutton, Smith y Swettenham, 1999).

¿Qué es lo que quieren los matones? Se ha sugerido que el comportamiento de los matones está motivado por la búsqueda de un alto estatus y una posición poderosa y dominante en el grupo de pares (Pellegrini, 2002; Salmivalli & Peets, 2008). Aunque es un motivo individual, la búsqueda de estatus está muy relacionada con el grupo.

El estatus es la posición relativa del individuo en la jerarquía de pares - "el resultado de una evaluación de atributos que produce diferencias en el respeto y la prominencia".

(Keltner, Gruenfeld, & Anderson, 2003, p. 265). Además, es el grupo el que asigna el estatus a sus miembros, por lo que los matones dependen del grupo de pares en la realización de su objetivo de estatus.

Los niños difieren en la importancia relativa que dan a los objetivos comunitarios (hacer amigos, ser prosociales, sentirse cercanos a los demás) y agénticos (ser visibles, influyente, y ser admirados). Se ha descubierto que la importancia percibida por los propios niños de los objetivos de la agencia explica la variación en la agresión proactiva (pero no reactiva) (Salmivalli, Ojanen, Haanpää y Peets, 2005). Sitsema, Veenstra, Lindenberg, y Salmivalli (2009) encontraron que la probabilidad de que el niño se involucrara en una relación de intimidación como matón estaba relacionada con un alto grado de objetivos de estatus, especialmente entre los varones adolescentes. La escala de evaluación de las metas de estatus era una subescala de la escala de metas de agencia utilizada por Salmivalli y otros (2005), que incluía tres puntos: (Cuando estás con tus compañeros, cuán importante es para ti que)... "aparezcas en el sitio web confident y causes una impresión en los demás", "los demás te consideran inteligente" y "los demás te respetan y admiran".

Björkqvist, Ekman y Lagerspetz (1982) estudiaron el cuadro del ego, el cuadro del ego ideal y el cuadro del ego normativo de los adolescentes de 14 a 16 años. Descubrieron que los matones no sólo se percibían a sí mismos como dominantes (imagen del ego) sino que también tenían altos ideales en cuanto a la dominación - los matones masculinos en realidad querían ser aún más dominantes de lo que ya eran (imagen del ego ideal). Además, los matones creían que los demás esperaban que fueran dominantes (imagen del ego normativa). En un estudio realizado entre reclusos (varones) adultos, South y Wood (2006) constataron que la intimidación estaba relacionada positivamente con la importancia percibida de la condición social y el prestigio, que se ponía en práctica con elementos como "Para mí es importante que los demás reclusos no me vean como un débil" y "Una de las cosas más importantes de la vida en la cárcel es que los demás reclusos me respeten".

Si la intimidación está impulsada por objetivos de estatus, debería ser más común durante los períodos de la vida en los que el estatus de paritario se considera importante. Uno de esos períodos es obviamente la adolescencia (por ejemplo, Eder, 1985; LaFontana y Cillessen, 2009). En un estudio reciente, LaFontana y Cillessen (2009) mostraron un claro pico en la priorización del mejoramiento del estatus en la adolescencia temprana, cuando un tercio de los participantes del estudio eligieron el mejoramiento del estatus por encima de la amistad, y hasta un 74-79% lo consideraron más importante que el cumplimiento de las reglas. El aumento previsto del acoso a los demás durante la adolescencia se ha encontrado en varios estudios (por ejemplo, Espelage, Bosworth y Simon, 2001; Pellegrini y Long, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006). Se ha sugerido, sin embargo, que los cambios de desarrollo en la priorización de la situación y en la intimidación de otros podrían ser qualified por la transición a una nueva escuela. En otras palabras, la transición a la escuela media/secundaria podría aumentar la importancia de la aceptación de los compañeros, la popularidad y "fitting in" en el nuevo entorno social (Juvonen & Ho, 2009; Pellegrini, 2002) y, en consecuencia, el comportamiento intimidatorio. Sin embargo, un reciente

El conjunto de datos recopilados sobre 195.000 estudiantes finlandeses de todos los niveles de educación integral, es decir, de los grados 1 a 9 (Salmivalli y el proyecto KiVa, datos inéditos recopilados en mayo de 2009) muestra que el aumento de la intimidación comienza ya a los 12 años de edad, es decir, un año antes de la transición (grado 7 en Finlandia), y no después. Esto sugiere que el aumento del acoso escolar no se debe sólo a la transición.

Si los matones quieren tener un estatus, es probable que elijan a sus víctimas, así como el momento y el lugar de sus ataques, para servir mejor al logro de este objetivo. Los matones son, en efecto, selectivos en su agresión, eligiendo víctimas que son sumisas (Schwartz et al., 1998), inseguros de sí mismos (Salmivalli e Isaacs, 2005), físicamente débiles (Hodges y Perry, 1999) y en una posición de baja potencia, rechazados en el grupo (Hodges y Perry, 1999). Esto permite a los matones demostrar repetidamente su poder al resto del grupo y renovar su posición de alto rango sin el temor de ser confrontados. Los testigos

también son importantes. En lugar de atacar en secreto, los matones parecen iniciar sus ataques cuando sus compañeros están presentes. En estudios utilizando observaciones naturalistas en el patio de la escuela, se ha encontrado que los compañeros están presentes en el 85-88% de todos los episodios de intimidación (Atlas & Pepler, 1998; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001).

Los matones tienen razones para creer que su comportamiento ayuda a mejorar su estatus de pares. Los estudios han demostrado que los niños agresivos, incluyendo los matones, pueden ser percibidos como geniales, poderosos y populares incluso en los grupos de pares principales (Caravita, DiBlasio y Salmivalli, 2009; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2006; Vaillancourt, Hymel y McDougall, 2003), y la intimidación puede ser muy útil para ganar prestigio. En su estudio longitudinal del otoño a la primavera, Juvonen y otros (2003) observaron que los cambios en la condición de matón estaban asociados con cambios en la percepción de la frialdad: los matones del otoño se percibían frescos en el otoño, los de la primavera se consideraban frescos sólo en la primavera, y los niños que intimidaban a otros tanto en el otoño como en la primavera se percibían frescos en ambas ocasiones.

El alto estatus de los acosadores podría parecer contradictorio con estudios anteriores que informaban de una asociación entre el acoso y el rechazo de los compañeros, es decir, que el niño fuera nominado como desagradable por muchos compañeros (por ejemplo, Lagerspetz et al., 1982; Salmivalli et al., 1996; Warden & MacKinnon, 2003). Sin embargo, el hecho de no gustar y de ser percibido como genial o popular no se contradice necesariamente (por ejemplo, Estell, Farmer, Pearl, Van Acker, & Rodkin, 2008; Rodkin et al., 2006). Un niño puede ser rechazado (personalmente disgustado por muchos compañeros de clase) y sin embargo percibido como popular, ya que estos últimos construyen reflectos la centralidad social, la visibilidad y el impacto de los niños en su grupo de pares -exactamente las cosas que los matones parecen valorar.

Incluso la asociación entre el rechazo y la intimidación no es una verdad universal, sino que varía en las distintas clases de la escuela (Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007). Además, en un estudio reciente de Veenstra, Lindenberg, Munniksma y Dijkstra (en prensa), los matones fueron rechazados en realidad sólo por los niños para los que representaban una amenaza potencial. Por ejemplo, los hombres que acosaban a las mujeres eran rechazados sólo por las compañeras de clase, mientras que los hombres que se dirigían a los miembros de su propio sexo eran rechazados por los hombres pero en realidad eran aceptados por las mujeres.

No está completamente claro por qué los matones son percibidos como "guays" y popular incluso en las culturas normativas de pares. Esta asociación es más fuerte - y mejor documentada - entre los adolescentes (Caravita et al., 2009; Juvonen et al., 2003; Rodkin & Farmer, 2000), y una explicación es que como los comportamientos antisociales y duros representan desafíos a las normas y valores de los adultos, son bienvenidos por los pares en este período de desarrollo (Moffitt, 1993). Sin embargo, algunos estudios sugieren que los matones pueden ser relativamente populares entre sus compañeros incluso desde la edad de five a ocho años (Alsaker & Nägele, 2008, p. 238). La teoría del control de los recursos postula que los individuos que son eficaces en el logro de sus objetivos y tienen acceso a recursos materiales y sociales (el juguete más buscado, el mejor papel en un juego o juego, la atención sexual) son valorados por sus pares (Hawley, 1999, 2002). El control de los recursos puede basarse en la coerción, en estrategias prosociales, o ambas. Especialmente los miembros más populares de los grupos de intimidación pueden usar su agresión de manera efectiva (Pellegrini et al., 1999), y muchos de ellos podrían combinar la intimidación con el comportamiento prosocial (controladores bescópicos, véase Hawley, Little, & Card, 2007) a fin de maximizar su control de los recursos y, en consecuencia, la popularidad percibida.

Cabe señalar que las llamadas víctimas de los matones, que son ellos...

Los agresores que se victimizan a sí mismos y los que intimidan a otros, parecen ser un grupo distinto de los agresores no victimizados en muchos sentidos, también con respecto a las razones de sus ataques. En lugar de ser niños hábiles y estratégicos, las víctimas de los matones parecen ser desregulados, de mal genio y con una alta tasa de agresión tanto proactiva como reactiva (Salmivalli y Nieminen, 2002; Schwartz, Proctor y Chien, 2001).

En resumen, hay cierto apoyo a la suposición de que los matones (no victimizados) están impulsados por la búsqueda de un estatus elevado. La intimidación está relacionada con los objetivos autodeclarados de ser respetados, admirados y dominantes (Björkqvist et al., 1982; Sitsema et al., 2009). Los intimidadores parecen elegir sus objetivos, así como el momento y el lugar de los ataques, de manera que maximizan sus posibilidades de demostrar su poder a sus compañeros, y en muchos casos logran ganar prestigio (por ejemplo, Juvonen et al., 2003). Se necesitan más investigaciones sobre las posibles diferencias entre los sexos y los cambios en el desarrollo de los motivos subyacentes

intimidación; hasta ahora los estudios han consistido principalmente en muestras de preadolescentes y adolescentes y a veces han encontrado una asociación más débil entre los objetivos de estatus y la intimidación entre las mujeres, en comparación con los hombres (por ejemplo, [Sitsema et al., 2009](#)).

2. Participación de los compañeros durante los incidentes de intimidación: funciones de los participantes

El hecho de que en la mayoría de los incidentes de intimidación haya testigos de la misma edad ha llevado a los investigadores a preguntarse cómo reaccionan esos testigos durante esos episodios y cómo sus reacciones podrían contribuir al problema o ayudar a resolverlo (por ejemplo, [Hawkins y otros, 2001](#); [O'Connell, Pepler y Craig, 1999](#); [Salmivalli y otros, 1996](#)). [Salmivalli y otros \(1996\)](#) utilizaron un procedimiento de designación de pares para identificar cuatro funciones de participantes que los niños pueden tener en el proceso de intimidación, además de ser matones o víctimas: asistentes de los matones, refuerzos de los matones, personas de fuera y defensores de la víctima.¹ Los asistentes son niños que se unen a los matones cabecillas, los refuerzos proporcionan una retroalimentación positiva a los matones (por ejemplo, riéndose o animando), los forasteros se retiran de las situaciones de intimidación y los defensores se ponen de parte de las víctimas, confortándolas y apoyándolas. Después de los estudios finlandeses first, otros numerosos investigadores de diversos países ([Andreou y Metallidou, 2004](#); [Camodeca y Goossens, 2005](#); [Goossens, Olthof y Dekker, 2006](#); [Menesini, Codecasa y Benelli, 2003](#); [Schäfer y Korn, 2004](#); [Sutton y Smith, 1999](#)) han utilizado la misma metodología o una conceptualización similar de la intimidación. [Olweus \(2001, págs. 14 y 15\)](#), por ejemplo, ha descrito el "círculo de la intimidación", en el que ocho modos de reacción diferentes de los espectadores representan las combinaciones de las actitudes de los niños ante la intimidación (positivo-neutral-indiferente-negativo) y los comportamientos (actuar frente a no actuar).

La importancia de las reacciones de los transeúntes se hace evidente si pensamos en su posible impacto en los niños que acosan, en las personas que son objeto de acoso y entre sí. El hecho de que otras personas se unan al acoso o de que obtengan incluso una sutil retroalimentación positiva mediante señales verbales o no verbales (por ejemplo, sonriendo, riendo) es probablemente gratificante para quienes están acosando, mientras que desafiar el poder del acosador tomando partido por la víctima les proporciona una retroalimentación negativa. En su estudio de observación, [Hawkins y otros \(2001\)](#) comprobaron que cuando los transeúntes reaccionaban en nombre de la víctima, solían ser eficaces para poner fin a un episodio de intimidación. Se ha investigado el sitio web *influences* sobre la intimidación también a nivel de aula, agregando los puntajes de los niños en las escalas de roles de los participantes a nivel de aula. Las puntuaciones agregadas reflect comportamientos que son típicos o atípicos de los niños en una cierta clase. Se ha comprobado que cuanto más tienden los compañeros de clase a reforzar al acosador, más frecuentemente el acoso tiene lugar en una clase de la escuela, mientras que los niveles de apoyo y defensa de las víctimas en el aula tienen un efecto opuesto ([Kärnä, Salmivalli, Poskiparta, & Voeten, 2008](#)). Además, la asociación entre la victimización y sus dos factores de riesgo conocidos, la ansiedad social y el rechazo de los compañeros, es más fuerte en las aulas que tienen un alto nivel de reforzamiento de los matones y un bajo nivel de defensa de las víctimas. En otras palabras, la probabilidad de que los niños ansiosos o rechazados terminen siendo victimizados depende del contexto social, siendo mayor en las clases en que los transeúntes parecen apoyar el comportamiento del matón, en lugar de desafiarlo ([Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, en prensa](#)).

Las reacciones de los espectadores también influyen en la adaptación de las víctimas. En un estudio realizado por [Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli \(presentado para su publicación\)](#), las víctimas que tenían uno o más compañeros defendiéndolas cuando eran victimizadas estaban menos ansiosas, menos deprimidas y tenían una autoestima más alta que las víctimas sin defensores, incluso cuando se controlaba la frecuencia de las experiencias de victimización.

Lamentablemente, los niños que presencian el acoso no parecen utilizar su potencial para reducirlo. A pesar del hecho de que la mayoría de los niños

¹ La última versión del cuestionario consta de 15 ítems, que pueden ser consultados por el autor.

Las actitudes están en contra de la intimidación y reportan intenciones de apoyar a los compañeros victimizados en situaciones hipotéticas (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002; Rigby & Johnson, 2006; Rigby & Slee, 1991; Whitney & Smith, 1993), el comportamiento de defensa real evaluado por los reportes de los compañeros es raro. En un estudio finlandés (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998) las frecuencias de los estudiantes de sexto y octavo grado **identified** como defensores de las víctimas fueron de 17-20%, mientras que los niños que reforzaron o ayudaron al acosador fueron de 20-29%. Casi un tercio (26-30%) no tomó partido por nadie más que más bien se retiró de las situaciones de intimidación, permitiendo así pasivamente que la intimidación continúe. Parece haber una desconexión, algo que impide a los niños defender a sus compañeros acosados aunque piensen que sería lo correcto y tengan intenciones de hacerlo.

3. ¿Por qué los compañeros no intervienen más a menudo?

¿Por qué los niños no apoyan a la víctima más a menudo, en lugar de unirse al acoso o recompensarlo? Algunas razones podrían estar relacionadas con las características de las situaciones típicas de intimidación y la posición social de los intimidadores y las víctimas en el grupo. Como los incidentes de intimidación suelen tener múltiples testigos, la probabilidad de intervenir podría reducirse por el clásico "efecto de testigo" (Darley y Latane, 1968): es menos probable que se ayude cuando muchas personas son testigos de una situación potencialmente peligrosa o perjudicial. Esto puede deberse a la difusión de la responsabilidad (nadie se siente personalmente responsable y tal vez espera que alguien más tome medidas) o los niños pueden vigilarse mutuamente e inferir que como los demás no hacen nada, esto no puede ser tan grave. La mayor parte de la intimidación consiste en realidad en ataques que pueden parecer relativamente "leves", como el abuso verbal (Rivers & Smith, 1994). El daño causado es en su mayor parte psicológico y, por lo tanto, fácil de explicar o de interpretar como "sólo una broma" (Teräsahjo & Salmivalli, 2003) - incluso las propias víctimas podrían tratar de ocultar su sufrimiento de otros.

También las actitudes de los niños hacia las víctimas podrían ser influenciadas al observar las reacciones de los demás. Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni (2008, Estudio 2) manipularon las **r e a c c i o n e s** de los espectadores en escenarios hipotéticos y descubrieron que cuando los niños de la escuela media imaginaban ser testigos de un incidente de intimidación **e n e l q u e** otros espectadores intervenían para ayudar a la víctima, **i n f o r m a b a n d e q u e l e s g u s t a b a** más la víctima que en el estado en que los espectadores ayudaban al acosador.

Como los matones son a menudo percibidos como populares y poderosos, se necesita mucho para frustrar su comportamiento. Más bien, podría parecer adaptable que los niños se distancien de las víctimas de bajo estatus, es decir, que eviten su compañía y se parezcan más a los matones (Juvonen & Galvan, 2008). Comportarse agresivamente (o al menos no ser amigable) hacia el objetivo de la intimidación se convierte en una tendencia, una forma de "fitting in" y de hacer hincapié en la pertenencia al grupo de pares (Garandea & Cillessen, 2006). Para algunos niños, esto podría reflect comprensión estratégica de lo que es adaptable en el grupo (Juvonen & Cadigan, 2002) mientras que otros podrían estar demasiado ansiosos por reaccionar (Nishina & Juvonen, 2005, Estudio 1).

Los matones suelen tener sólo uno o dos objetivos principales en la clase (Schuster, 1999). Garandea y Cillessen (2006) han argumentado que de esta manera el acoso es más eficiente y menos arriesgado. Si hubiera varios objetivos, podrían apoyarse mutuamente. Además, en ese caso los compañeros de clase podrían atribuir la causa del acoso a los agresores, en lugar de a sus víctimas. Cuando hay una sola víctima, por otra parte, el acoso podría parecer más justificado y aparecer como culpa de la víctima, especialmente porque las **v í c t i m a s** son seleccionadas en

parte sobre la base de ser rechazadas y tener pocos amigos, si es que tienen alguno (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Perry, Kusel, & Perry, 1988; Salmivalli y otros, 1996). **Trágicamente**, se ha demostrado que las víctimas son tanto intra como interionalmente más inadaptadas en contextos en que la victimización se dirige a pocos niños solamente (Huitsing, Veenstra, Sainio, & Salmivalli, **e n r e v i s i ó n**; Sentse et al., 2007). Así pues, tanto los espectadores como las propias víctimas

podría ser más propenso a culpar al objetivo cuando pocos niños comparten su situación.

Schuster (2001) aportó pruebas de que sus compañeros tenían un fuerte sesgo negativo con respecto a sus compañeros victimizados. En un estudio que utilizó el paradigma de la viñeta hipotética, se consideró que las víctimas (anteriormente identificadas como compañeros victimizados) eran responsables personalmente de sus fracasos con mayor frecuencia que los compañeros no victimizados. Es probable que se presente un sesgo similar cuando los niños evalúan la responsabilidad de las víctimas en su difícil situación (Teräsahjo y Salmivalli, 2003), y es posible que se fortalezca a medida que continúe la victimización. De conformidad con esto, y con la noción de Olweus (1978) relativa a los "cambios cognitivos graduales en las percepciones de la víctima" se ha demostrado que, aunque los niños victimizados ya son rechazados cuando son elegidos como víctimas, tienden a ser aún más rechazados con el tiempo (Hodges y Perry, 1999; Ladd y Troop-Gordon, 2003).

Las actitudes que los niños informan sobre el acoso en general, o sobre víctimas "imaginarias" hipotéticas en los cuestionarios o viñetas hipotéticas pueden diferir de las actitudes que tienen hacia las víctimas reales en su propia clase escolar (por ejemplo, "desapruebo el acoso en general, pero ese niño ciertamente se lo merece"). En general, parece que con el tiempo ser objeto de acoso empieza a parecerse a un papel social en el grupo: tiene consecuencias para la forma en que los demás ven a la víctima y para la posibilidad de que la víctima se conecte con sus compañeros.

4. Diferencias individuales

A pesar de los factores que podrían inhibir la defensa de los compañeros victimizados, hay diferencias individuales en la forma en que los niños se comportan cuando presencian el acoso. Con respecto a las diferencias individuales, hasta ahora se ha prestado más atención al apoyo y la defensa de los compañeros victimizados. No es de sorprender que los niños que tienen fuertes actitudes antiacoso (Salmivalli y Voeten, 2004), sean empáticos (Caravita et al., 2009; Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, en prensa; Warden & MacKinnon, 2003), tienen un alto grado de autoestimaeficacy relacionado con la defensa (Pöyhönen et al., en prensa; Pöyhönen & Salmivalli, 2008), y tienden a ser nominados como defensores por sus compañeros de clase. Además, se ha comprobado que los defensores son emocionalmente estables (Tani, Greenman, Schneider y Fregoso, 2003) y tienen aptitudes cognitivas (Caravita, DiBlasio y Salmivalli, en prensa). Los niños más pequeños tienden a apoyar más a las víctimas, tanto en términos de sus actitudes e intenciones (Rigby & Johnson, 2006; Rigby & Slee, 1991) como en cuanto a los comportamientos defensivos de sus compañeros (Salmivalli & Voeten, 2004). Por último, las niñas son nombradas defensoras con mayor frecuencia que los niños, tanto por sus compañeros de clase en general (por ejemplo, Goossens y otros, 2006; Menesini y otros, 2003; Pöyhönen y otros, en prensa; Salmivalli y otros, 1996) como por las propias víctimas (Sainio y otros, presentado para su publicación).

Es importante que los defensores disfruten de una condición de iguales positiva. Son muy apreciados (Salmivalli et al., 1996) y al menos en la mediana infancia, son percibidos como populares por sus pares (Caravita et al., 2009; Pöyhönen et al., en prensa). Además de su principal efecto en la defensa, el estatus social modera los efectos de la empatía y la autodefensaeficacy en la defensa, fortaleciendo estas asociaciones. Se ha sugerido que se necesita un estatus elevado para defender a las víctimas (Pöyhönen et al., en prensa). Al desafiar el comportamiento del matón, un niño de bajo estatus podría correr el riesgo de convertirse en el próximo objetivo. Sin embargo, la dirección del efecto (si el estatus alto es un precursor o una consecuencia de la conducta defensiva) nunca se ha probado en una muestra longitudinal.

Los niños que desempeñan funciones que favorecen la intimidación (matones, asistentes, refuerzos) tienen actitudes que aprueban más la intimidación (Boulton, Bucci y Hawker, 1999; Salmivalli y Voeten, 2004). En lugar de carecer de un efficacy propio, parecen carecer de comprensión empática hacia las víctimas (Pöyhönen & Salmivalli,

2008). Retirarse y mantenerse al margen de las situaciones de intimidación, por otra parte, está positivamente asociado con la empatía pero negativamente relacionado con la autodefensaeficacy (Gini, Albiero, Benelli y Altoe, 2008; Pöyhönen y Salmivalli, 2008).

Identificación de las características individuales que explican la variación de las reacciones de los transeúntes es el paso *first* para comprender esas reacciones. Sin embargo, lo que es más importante es que *find* explique cómo estos factores individuales interactúan con las características del entorno social. Algunos contextos de grupo (ya sea grupos de compañeros dentro de las clases de la escuela, o clases de toda la escuela) podrían inhibir o alentar acciones que están a favor de la intimidación (intimidar, ayudar, reforzar) o en contra de ella (defender) en niños individuales.

5. 5. Grupos de pares y participación en la intimidación

El grupo (es decir, el aula) en el que se produce el acoso escolar difiere de muchos grupos sociales en un aspecto importante: la pertenencia es involuntaria, lo que significa que la víctima no puede escapar fácilmente de su situación. Los demás miembros del grupo tampoco pueden irse sin más. Aunque los estudiantes no pueden elegir a sus compañeros de clase, los procesos de selección social (Kandel, 1978) tienen lugar dentro de las aulas, lo que da lugar a camarillas y diádas de amistad que consisten en otros similares.

Las actitudes y conductas relacionadas con la intimidación son algunas de las características que los miembros de las camarillas tienden a compartir entre sí (por ejemplo, Espelage, Holt y Henkel, 2003; Witvliet et al., 2009). Los niños con roles de participación similares tienden a pertenecer a los mismos grupos de pares, lo que da lugar a una estructura social en la que algunos grupos están formados por niños que tienden a asumir roles proacusadores (matones, asistentes, refuerzos) y otros involucran a niños más prosociales (defensores) o no involucrados (extraños) (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997).

No se sabe si la similitud dentro del grupo en los comportamientos relacionados con el acoso se debe a procesos de selección o de socialización (véase Prinstein & Dodge, 2008): la relativa influencia de estos mecanismos no ha sido probada en la investigación del acoso. Sin embargo, hay algunos estudios que proporcionan una visión preliminar de sus posibles funciones. Mientras que la forma típica de pensar en el efecto de selección es que los individuos que se parecen se unen por gusto mutuo, los recientes findings de Olthof y Goossens (2008) sugieren que los niños de 10 a 13 años de edad que se dedican a la intimidación en funciones favorables a la intimidación (intimidación de cabecillas o seguimiento) no son del agrado de otros similares. En su estudio, la participación antisocial en la intimidación se relacionó positivamente con la aceptación deseada (pero, lo que es importante, negativamente con la aceptación recibida) de otros niños que eran matones o sus seguidores. En consecuencia, Witvliet y otros (2009) sostuvieron que los niños podían unirse a los grupos de matones con el fin de mejorar su propia posición social en el aula, y no porque se sintieran atraídos por los miembros de esos grupos. Esos autores demostraron que, aunque los miembros de la camarilla del aula se parecían entre sí en la intimidación, la popularidad percibida de las camarillas de compañeros se asemejaba aún más. Además, la popularidad percibida del grupo representaba una gran proporción de la similitud dentro del grupo en la intimidación. En conjunto, los estudios de Olthof y Goossens (2008) y Witvliet y otros (2009) sugieren que los efectos de selección que reúnen a los niños que sufren intimidación podrían basarse en la necesidad de ser aceptados por los intimidadores, o en el deseo de mejorar la propia posición social de uno al estar con ellos en affiliating, más que en la atracción real que se siente hacia ellos.

Los procesos sociales de influencia, a su vez, se refieren a la recíproca influencia de los miembros de la camarilla sobre las actitudes y comportamientos de cada uno. Espelage y otros (2003) utilizaron las nominaciones de amistad para identificar grupos de pares de niños de escuela media y los siguieron longitudinalmente desde el otoño hasta la primavera durante un año escolar. Descubrieron que los miembros de los grupúsculos con alto grado de intimidación (operacionalizados en este estudio como formas relativamente "leves" de agresión, como las burlas, los insultos y la exclusión social) aumentaban sus correspondientes conductas a lo largo del tiempo tanto entre niños

como entre niñas. El estudio proporciona pruebas iniciales del efecto de la socialización de los grupos de pares en el comportamiento de intimidación, aunque deja abierta la pregunta de cómo se desarrolla el influence.

Procesos como el "entrenamiento de desviación" (Granich & Dishion, 2003)

puede tener lugar dentro de camarillas de intimidación, que implican señales verbales y no verbales de aceptación no sólo durante los episodios de intimidación, sino también durante las discusiones de dichos episodios (charla desviada con respecto a

lo que se hizo, y cómo el objetivo parecía ridículo). Tales procesos no han sido estudiados empíricamente y en general, la socialización del comportamiento de intimidación dentro de las camarillas de intimidación no ha sido muy elaborada.

Otra forma de pensar en la socialización de los comportamientos relacionados con el acoso es que los niños no tienen por qué pertenecer a los grupos de acosadores o incluso interactuar mucho con ellos para ser influenciados por ellos. Juvonen y Ho (2008) demostraron recientemente que durante la transición a una nueva escuela secundaria, los estudiantes que inicialmente percibían a los intimidadores como niños de alto nivel (es decir, que nombraban a los mismos compañeros como geniales y que intimidaban a otros) probablemente mostrarían aumentos en su comportamiento de intimidación con el tiempo. Además, los estudiantes que deseaban pasar el tiempo con los matones sin que este deseo fuera correspondido aumentaban su comportamiento de intimidación. Para algunos niños y jóvenes, los intimidadores pueden representar modelos distantes a los que empiezan a imitar (Juvonen & Ho, 2009) al involucrarse en más comportamientos de intimidación.

Además de parecerse en sus niveles generales de agresión, se ha demostrado que los amigos comparten sus objetivos de agresión (Card & Hodges, 2006). También las camarillas de compañeros pueden ser contextos que fomentan no sólo comportamientos agresivos e intimidatorios en general, sino también la agresión a compañeros de barrio específico. Algunos han argumentado que "intimidar juntos" podría proporcionar un sentido de cohesión en grupos que carecen de amistades de alta calidad y de una genuina cohesión (Garandeau & Cillessen, 2006). En esos grupos, la función de agredir juntos (y tal vez contra objetivos compartidos) serviría para crear vínculos entre los miembros del grupo, tener algo en común y entretenerse mutuamente. En consecuencia, Roland e Idsoe (2001) han sostenido que la intimidación podría ser útil no sólo para ganar estatus y poder, sino también para crear un sentido de pertenencia entre los niños que intimidan.

Hay que recordar que las camarillas de compañeros ejercen un influencias positivo en los niños y jóvenes también. Rigby y Johnson (2006) observaron que los niños que creían que sus amigos (y padres) esperaban que apoyaran a los niños victimizados estaban más dispuestos a intervenir en situaciones de intimidación. Los defensores de las víctimas suelen formar camarillas con otros defensores (Salmivalli y otros, 1997) y, por lo tanto, pueden alentar los comportamientos prosociales de los demás y servir de modelos positivos para los demás. Lamentablemente, los matones poderosos y populares podrían ser los que establecieran las normas a nivel de aula, y esas normas podrían anular el influence de modelos de conducta potencialmente positivos dentro del propio grupo prosocial. En cualquier caso, el modelo positivo influence en el contexto de la intimidación ha sido hasta ahora ignorado en los estudios empíricos.

6. Efectos de la clase

Las aulas difieren entre sí en sus niveles de intimidación y victimización. En los datos finlandeses recientemente reunidos, en los que participaron casi 7.000 estudiantes de 378 aulas diferentes, se determinó que el 87% de la variación total de la victimización se debía a diferencias individuales, mientras que un significant 13% se debe a diferencias entre las aulas (Kärnä et al., en prensa). De manera similar, los efectos en el aula explican alrededor del 10% de la variación en el comportamiento de intimidación (Kärnä et al., 2008). Esto ya indica que hay algo en el contexto de la clase que potencia o inhibe la intimidación. Los efectos en el aula sobre las reacciones de los espectadores, es decir, los comportamientos de los niños que presencian la intimidación son, sin embargo, aún mayores. En un estudio reciente (Kärnä et al., en prensa) se encontró que las proporciones de variación atribuibles a las diferencias entre las clases, eran tan altas como el 19% y el 35% para reforzar al acosador y defender a la víctima, respectivamente. Este último valor, por ejemplo, significa que más de un tercio de la variación total en el comportamiento de defensa se da entre las aulas. Utilizando el mismo conjunto de datos, Pöyhönen, Kärnä y Salmivalli (2008) mostraron que la pendiente de la defensa-empatía variaba significantly también

entre las aulas. En otras palabras, era más probable que la empatía llevara a comportamientos defensivos en algunas clases de la escuela que en otras. Así pues, el contexto del aula modera los efectos de las características individuales en la defensa. Tal persona...

las interacciones del entorno no han sido aún examinadas en relación con otros comportamientos de los participantes.

Las diferencias de clase se han explicado por las "normas de clase" relacionados con la intimidación. En la literatura psicológica social, una norma es típicamente definida como "una regla, valor o estándar compartido por los miembros de un grupo social que prescribe actitudes y conductas apropiadas, esperadas o deseables en asuntos relevantes para el grupo" (Turner, 1991, p. 3). Esas normas pueden ayudar a comprender por qué es más probable que ocurra la intimidación, o por qué es más probable que los compañeros que presencian la intimidación intervengan en nombre de la víctima en algunas aulas que en otras. Sin embargo, no está claro qué tipo de evaluación produciría un índice de las normas relacionadas con la intimidación que tenga mayor validez predictiva.

Una forma de evaluar las normas de la clase es agregar los comportamientos de intimidación al nivel de la clase. Esto produce un índice de normas descriptivas, es decir, el grado en que las conductas de intimidación son (en promedio) exhibidas por los niños en un aula (Henry et al., 2000). Con este enfoque, Sentse y otros (2007) demostraron que en las aulas donde la intimidación se producía a niveles altos (es decir, era normativa), era menos probable que estuviera relacionada con el rechazo de los compañeros y más probable que estuviera asociada con la preferencia de los compañeros. Esto concuerda con el modelo de disimilitud entre personas y grupos que postula que los comportamientos que se desvían de lo que es normativo en el grupo tienen probabilidades de provocar el rechazo de los compañeros (Wright et al., 1986). Sin embargo, cabe señalar que la asociación a nivel de aula entre el acoso y la aceptación de los compañeros (o, tal vez, entre el acoso y la popularidad) podría utilizarse en sí misma como índice de la normatividad del acoso en un aula: no sabemos si el hecho de que el acoso sea común ("normativo") lleva a una mayor aceptación de ese comportamiento con el tiempo, o si la aceptación de los acosadores es observada por otros niños y los motiva a acosar también.

Ampliando el enfoque adoptado por Sentse y otros (2007), Dijkstra, Lindenberg y Veenstra (2008) demostraron recientemente que la intimidación era socialmente aceptada, especialmente en las aulas donde los estudiantes populares (en lugar de los estudiantes en general) participaban en la intimidación a altos niveles, lo que sugiere que es el comportamiento de los niños más populares el que se convierte en norma en un aula.

Además de su impacto en las normas relacionadas con la intimidación (si la intimidación es aceptable o inaceptable), los niños de alto nivel podrían utilizar la intimidación para definir otros tipos de normas. Juvonen y otros (Juvonen y Galvan, 2008; Juvonen y Ho, 2009) han propuesto que al dirigirse a algunos miembros de la clase escolar, el matón define lo que es normativo en el grupo y fomenta el cumplimiento y la homogeneidad entre los miembros del grupo. A través de la intimidación homofóbica, por ejemplo, el comportamiento similar al de los gays es definido como algo en lo que no nos involucramos. De manera similar, al acosar a los individuos menos a la moda, los matones crean y mejoran la norma de estar a la moda y ser guapo. El acoso tiene un impacto en los niños que no son el objetivo de ellos mismos: harán todo lo posible por seguir las normas para no ser las próximas víctimas o arriesgar su posición social entre los compañeros de clase.

Otra forma de poner en práctica las normas relacionadas con la intimidación es pedir a los niños que evalúen en qué medida ciertos comportamientos relacionados con la intimidación (reforzando al matón, defendiendo a la víctima) serían sancionados o recompensados por sus compañeros si alguien de su clase los exhibiera. Salmivalli y Voeten (2004) encontraron que las normas evaluadas de esta manera explicaban parte de la variación a nivel de la clase de los comportamientos de los participantes (ayudar al acosador, reforzar al acosador, defender a la víctima). Además, las normas estaban más en contra de la intimidación entre las aulas de cuarto grado que entre las de sexto grado y five.

A veces las normas de clase se han puesto en práctica como actitudes agregadas al nivel de la clase (por ejemplo, la evaluación de las

normas cautelares de Henry et al., 2000). Sin embargo, hay que recordar que lo que es normativo en un aula no coincide necesariamente con las actitudes privadas de cada niño. La llamada ignorancia pluralista (Katz & Allport, 1931; Prentice, 2008) se ha examinado recientemente en el contexto de la intimidación (Juvonen & Galvan, 2008). Se refiere a una situación en la que los miembros del grupo rechazan la norma en privado (por ejemplo, ellos

piensan que el acoso escolar está mal), pero al mismo tiempo creen que los demás lo aceptan. Cuando muy pocos niños de una clase escolar cuestionan públicamente el comportamiento de los matones o comunican abiertamente sus actitudes privadas a los demás, los niños pueden inferir que los demás piensan que el acoso está bien (véase [Juvonen y Galvan, 2008](#)). Esa norma mal percibida podría tener un impacto en sus reacciones públicas ante el acoso (fomentando aún más la "falsa" norma en el aula).

7. Ser el blanco de la intimidación: efectos de la clase en la adaptación

El papel de víctima parece ser especialmente difícil de soportar cuando un niño se encuentra entre las muy pocas víctimas (o incluso la única víctima) en un aula. Las víctimas tienen menos sentimientos negativos en las aulas donde observan que otros niños también son víctimas ([Bellmore, Witkow, Graham y Juvonen, 2004](#); [Nishina y Juvonen, 2005, Estudio 2](#)). Paradójicamente, un contexto "negativo" puede servir, pues, como factor de protección para una víctima individual. Se ha sugerido que, en ese contexto, es menos probable que las víctimas se autocolpen de su difícil situación. Al ser la única víctima, es más probable que el niño se culpe a sí mismo de la situación ("Como los demás no son víctimas, debe haber algo malo en mí"), mientras que al ser testigo de que otros comparten la misma situación es más probable que se le atribuyan atribuciones externas ("Los matones tienen la culpa, ya que atacan a casi todos"). Es probable que el primer tipo de atribuciones, especialmente la llamada autocolpa característica, conduzca a un mayor desajuste (véase [Graham & Juvonen, 1998, 2001](#)).

[Huising y otros \(en revisión\)](#) aportaron más pruebas de ese proceso, que demostraron que las víctimas estaban en peor situación (más deprimidas y con una autoestima más baja) en las aulas en las que sólo unos pocos niños eran el objetivo. Los efectos se mantenían incluso cuando se controlaban los niveles medios de victimización en el aula. En el sitio web findings se muestra que, además del nivel medio de victimización en una clase de la escuela, la dispersión de la victimización tiene realmente un impacto en el ajuste de los objetivos.

8. Implicaciones de las intervenciones de intimidación

A menudo se afirma que la intimidación es un "proceso de grupo" ([O'Connell et al., 1999](#); [Salmivalli y otros, 1996](#); [Sutton y Smith, 1999](#)), y muchos investigadores y encargados de la formulación de políticas comparten la creencia de que las intervenciones contra la intimidación deben dirigirse al nivel de los grupos de pares y no a los intimidadores y víctimas individuales. Hay menos información sobre lo que se debe cambiar a nivel de grupo y cómo.

La literatura sugiere que los niños y adolescentes que enfrentan problemas de intimidación como espectadores están atrapados en un dilema social. Por un lado, entienden que el acoso está mal y que les gustaría hacer algo para detenerlo; por otro lado, se esfuerzan por asegurar su propio estatus y seguridad en el grupo de pares. Sin embargo, si menos niños recompensaran y reforzaran al acosador, y si el grupo se negara a asignar un alto estatus a los que acosan, se perdería una importante recompensa por acosar a otros.

A los transeúntes les puede resultar incluso más fácil acceder a influencia mediante intervenciones que a los matones activos y con iniciativa. Los transeúntes a menudo piensan que la intimidación está mal, se sienten mal por la víctima y les gustaría hacer algo para ayudar. Convertir sus actitudes ya existentes en un comportamiento es una tarea difícil, pero sin embargo podría ser un objetivo más realista que influenciando un matón individual sólo por las sanciones de los adultos. Ya haciendo resaltar las actitudes privadas de los transeúntes (es decir, haciendo que los niños sean conscientes de lo que otros piensan realmente sobre el acoso escolar), y reduciendo así la "ignorancia pluralista" ([Juvonen y Galvan, 2008](#); [Prentice, 2008](#)) puede ser una cuestión clave en las intervenciones contra el acoso escolar.

Incluso si el cambio en el comportamiento de los espectadores no

conduce (al menos inmediatamente) a cambios en el comportamiento del acosador, es muy probable que marque una diferencia en la situación de la víctima. La movilización del grupo de pares para apoyar a la víctima es crucial para minimizar los efectos adversos para los que son víctimas. La victimización es un ataque al estatus de la víctima pero también a su necesidad de pertenecer ([Hawker &](#)

Boulton, 2001), y a menudo con éxito. Se ha demostrado que el hecho de tener amistades protectoras en el salón de clases protege contra una mayor victimización, así como la influencia negativa de la victimización (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999), especialmente cuando los amigos poseen características protectoras. Tener un solo defensor reduce las consecuencias negativas de la victimización (Sainio et al., presentado para su publicación).

La sensibilización de los niños sobre el papel que desempeñan en el proceso de intimidación, así como el aumento de su comprensión empática de la difícil situación de la víctima, puede reducir la intimidación. Sin embargo, como la autodefensa en efficacy es un factor importante que contribuye a la defensa de los comportamientos (Pöyhönen et al., en prensa; Pöyhönen & Salmivalli, 2008), se debería enseñar a los estudiantes estrategias seguras para apoyar a la víctima y alentarlos a tomar decisiones comunes (por ejemplo, las reglas del aula) para hacerlo.

Una vez que la estructura de recompensa de la clase cambia, apoyar y defender a la víctima puede llegar a ser realmente reforzado y recompensado. Apuntar a los transeúntes no significa que los matones individuales no deban ser influenciados. Se necesitan intervenciones tanto universales como indicadas para poner fin eficazmente al acoso escolar. Cuando la intimidación llega a la atención de los adultos, el caso particular debe tratarse, no juntos en el aula, sino mediante discusiones privadas en las que se deje claro que no se tolera la intimidación (por ejemplo, Olweus, 1991). Una ayuda adicional podrían ser las conversaciones con algunos compañeros prosociales de categoría relativamente alta a los que se alienta a apoyar a la víctima que lo necesita (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2009a,b).

Un programa finlandés contra la intimidación recientemente evaluado, KiVa (www.kivakoulu.fi), que se está convirtiendo en un programa nacional utilizado en las escuelas integrales finlandesas (Salmivalli et al., 2009a,b) se basa en los principios mencionados. Se ha comprobado que tiene mucho éxito en la reducción de la intimidación y la victimización, pero también en el aumento de la empatía hacia las víctimas, la autodefensa en efficacy relacionada con la defensa, y el apoyo real de los compañeros a las víctimas (Kärnä et al., en prensa). Los mecanismos de esos cambios se están investigando ahora en detalle, y se espera que el sitio web findings ayude a comprender mejor los procesos de los compañeros que intervienen en el acoso. Incluso si los compañeros son parte del problema, también pueden ser parte de la solución.

9. 9. Conclusiones y orientaciones futuras

Teniendo en cuenta la literatura, parece que justified sostiene que ser acosado es más que una serie de interacciones agresivas, o una relación diádica hiriente entre el acosador y la víctima. A menudo se asemeja a un papel social en el grupo (véase también Lagerspetz et al., 1982), lo que trae consigo muchas consecuencias sociales que no sólo son persistentes sino que parecen empeorar con el tiempo. Hay un sesgo negativo en las evaluaciones de las víctimas por parte de los compañeros (Schuster, 2001), y el desagrado por los niños victimizados se extiende con el tiempo (Hodges y Perry, 1999). Muchos niños que no están directamente involucrados pueden reaccionar de maneras que no sólo son gratificantes para los matones sino también tremendamente desalentadoras para las víctimas, como reírse en los momentos de su humillación (Salmivalli y otros, 1996). Mediante esos pequeños actos, muchos más niños que los matones activos contribuyen al daño causado a la víctima. Por analogía con un rompecabezas, el "cuadro completo" de la intimidación sólo se revela plenamente cuando se juntan todas las pequeñas piezas.

A pesar de los numerosos estudios descriptivos sobre las actitudes, intenciones y posiciones sociales de los niños que se comportan de manera diferente en los incidentes de intimidación, los procesos reales a nivel de grupo que potencian la intimidación y la mantienen no han sido muy elaborados. Se ha sugerido la participación de diferentes modalidades de grupo influence, pero rara vez se han puesto a prueba empíricamente de manera rigurosa. Sin embargo, se ha demostrado

que los niños que pertenecen a grupos de matones aumentan sus conductas de matones con el tiempo (Espelage et al., 2003), posiblemente mediante la recompensa y el refuerzo recíprocos de la conducta de cada uno. Otros niños podrían emular el comportamiento de los matones porque perciben a los matones como geniales (Juvonen et al., 2003), desean ser aceptados por ellos (Olthof &

Goossens, 2008) o para ser incluidos en su grupo a fin de obtener un estatus (Witvliet et al., 2009). Por último, como los intimidadores son dominantes y se los percibe como populares, están en condiciones de ejercer influencia en un grupo más amplio de compañeros, incluso en aquellos que quisieran hacer algo para ayudar a las víctimas (Juvonen y Galvan, 2008). Por ejemplo, el influence de la empatía de un niño individual en la defensa del comportamiento es influenciado por el contexto del grupo (Pöyhönen et al., 2008): algunos contextos de clase inhiben incluso a los niños altamente empáticos de ayudar a sus compañeros vulnerables.

Hasta ahora, hay muchas más ideas sobre la participación del grupo en la intimidación que los estudios empíricos que las prueban. Esto puede verse en el frecuente uso de expresiones como "podría ser" o "se ha sugerido" a lo largo del presente examen: muchas de las suposiciones o especulaciones presentadas en la literatura simplemente no han sido examinadas empíricamente. Además, los estudios transversales dominan las investigaciones existentes sobre la participación de grupos en la intimidación. Se necesitan desesperadamente diseños longitudinales para desenmarañar los precursores de los comportamientos de los transeúntes (como la defensa de las víctimas) de sus consecuencias, para desenmarañar la selección de los efectos de la socialización en los estudios de grupos de compañeros, para comprender los mecanismos de esos efectos (por ejemplo, cuáles son las bases de la selección; cómo se desarrollan los efectos de la socialización de los grupos de compañeros) y para elaborar la forma en que los entornos de las aulas contribuyen a los cambios en las actitudes y comportamientos relacionados con el acoso a lo largo del tiempo.

Agradecimiento

La redacción de esta revisión fue apoyada por la Academia de Finlandia Grant 121091.

Referencias

- Alsaker, F., & Nägele, C. (2008). Bullying en el jardín de infancia y prevención. En D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (PrevNet publication series, Vol. 1, págs. 230 a 248).
- Andreou, E., y Metallidou, P. (2004). La relación entre la cognición académica y social y el comportamiento en situaciones de intimidación entre los niños griegos de la escuela primaria. *Psicología Educativa*, 24, 27-41.
- Atlas, R., y Pepler, D. (1998). Observaciones de la intimidación en el aula. *Diario de Investigación Educativa*, 92, 86-99.
- Bellmore, A., Witkow, M., Graham, S., & Juvonen, J. (2004). Más allá del individuo: El impacto del contexto étnico y las normas de comportamiento en el aula en la adaptación de las víctimas. *Developmental Psychology*, 40, 1159-1172.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Matones y víctimas: su imagen del ego, imagen del ego ideal y imagen del ego normativo. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Boulton, M., Bucci, E., & Hawker, D. (1999). Actitudes y concepciones de los alumnos de secundaria suecos e ingleses sobre el acoso escolar: Vínculos simultáneos con la participación del matón/víctima. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284.
- Boulton, M., & Smith, P. K. (1994). Bully/víctima de problemas en niños de escuela media: Estabilidad, competencia autopercebida, percepciones y aceptación de los compañeros. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Diferencias de edad y sexo. *Educational Studies*, 28, 353-370.
- Bowling, N., & Beehr, T. (2006). Acoso laboral desde la perspectiva de la víctima: Un modelo teórico y un meta-análisis. *Journal of Applied Psychology*, 91, 998-1012.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Opiniones de los niños sobre estrategias eficaces para hacer frente a la intimidación: La importancia del papel y la perspectiva de la intimidación. *Educativo Investigación*, 47, 93-105.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Efectos únicos e interactivos de la empatía y el estatus social en el movimiento del acoso escolar. *Social Development*, 18, 140-163.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (en prensa). Participación en el acoso escolar entre los adolescentes: ¿Está involucrado ToM? *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Card, N., y Hodges, E. V. E. (2006). Objetivos compartidos de agresión por parte de amigos adolescentes. *Developmental Psychology*, 42, 1327-1338.
- Coe, J., Dodge, K., Terry, R., & Wright, V. (1991). El papel de la agresión en las relaciones entre pares: Un análisis de los episodios de agresión en los grupos de juego de niños. *Child Development*, 62, 812-826.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. En C. Currie (Ed.), *Young people's health in context: Informe internacional de la encuesta HBSC 2001/02. Serie de políticas de la OMS: Health policy for children and adolescents issue 4 Copenhagen: OMS*

- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Más allá de la norma de clase: El comportamiento de intimidación de los adolescentes populares y su relación con la aceptación y el rechazo de los compañeros. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299.
- Dodge, K. (1991). La estructura y función de la agresión reactiva y proactiva. En D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *El desarrollo y tratamiento de la agresión infantil* (págs. 201 a 218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eder, D. (1985). El ciclo de la popularidad: Las relaciones interpersonales entre las adolescentes. *Sociología de la Educación*, 8, 154-165.
- Erath, S., Flanagan, K., & Bierman, K. (2008). Early adolescent school adjustment: Asociaciones con la amistad y la victimización de los compañeros. *Social Development*, 17, 853-870.
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examen de los efectos contextuales de los grupos de pares sobre la agresión durante la adolescencia temprana. *Child Development*, 74, 205-220.
- Estell, D., Farmer, T., Pearl, R., Van Acker, R., & Rodkin, P. (2008). Status social y conductas agresivas y perturbadoras en las chicas: Diferencias individuales, de grupo y de clase. *Journal of School Psychology*, 46, 193-212.
- Garandeanu, C., & Cillessen, A. (2006). De la agresión indirecta a la agresión invisible: Una visión conceptual sobre la intimidación y la manipulación de grupos de pares. *Agresión y comportamiento violento*, 11, 641-654.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). ¿La empatía predice el comportamiento de acoso y defensa de los adolescentes? *Comportamiento agresivo*, 33, 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2008). Determinantes del comportamiento activo de defensa y pasivo de los adolescentes en la intimidación. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). El papel de los transeúntes en la percepción de los estudiantes sobre la intimidación y la sensación de seguridad. *Revista de Psicología Escolar*, 46, 617-638.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparación entre diversos criterios de asignación de funciones e indicaciones para su validez. *Comportamiento agresivo*, 32, 343-357.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: Un análisis de atribución. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2001). Un enfoque de atribución a la victimización por pares. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (págs. 49 a 72). Nueva York: Guilford Press.
- Granic, I., & Dishion, T. (2003). Charla desviada en las amistades adolescentes: Un paso hacia la medición de un proceso de atracción patógeno. *Social Development*, 12, 314-334.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). Veinte años de investigación sobre la victimización entre pares y la inadaptación psicossocial: Una revisión meta-analítica de estudios transversales. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2001). Subtipos de acoso entre iguales y sus correlatos. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Acoso de compañeros en la escuela: La difícil situación de los vulnerables y las víctimas* (págs. 378-397). Nueva York: Guilford Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hawley, P. (1999). The ontogenesis of social dominance: Una perspectiva evolutiva basada en la estrategia. *Developmental Review*, 19, 97-132.
- Hawley, P. (2002). Dominio social y estrategias prosociales y coercitivas de control de recursos en niños de edad preescolar. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 167-176.
- Hawley, P., Little, T., & Card, N. (2007). The allure of a mean friend: Calidad de las relaciones y procesos de los adolescentes agresivos con habilidades prosociales. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento*, 31, 170-180.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). Bullies, victims, and bully-victims: Distintos grupos de jóvenes en riesgo. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Heinemann, P.-P. (1972). *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna Stockholm: Natur och kultur.*
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R., & Eron, L. (2000). Normativa influencias sobre la agresión en las aulas de las escuelas primarias urbanas. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. (1999). El poder de la amistad: Protección contra un ciclo creciente de victimización por parte de los compañeros. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Antecedentes y consecuencias personales e interpersonales de la victimización por los pares. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M., & Salmivalli, C. (en revisión). "Debo ser yo" o "¿Podrían ser ellos?" El impacto de la posición de la red social de los matones y las víctimas en la adaptación de las víctimas. *Redes sociales.*
- Irlanda, J. (2005). *Bullying among prisoners: Innovaciones en la teoría y la investigación* Devon, Reino Unido: Willan Publishing.
- Irlanda, J., Archer, J., & Power, X. (2007). Características de los reclusos y las reclusas involucrados en el comportamiento de intimidación. *Comportamiento agresivo*, 33, 220-229.
- Isaacs, J., Hodges, E., & Salmivalli, C. (2008). Consecuencias a largo plazo de la victimización: Seguimiento desde la adolescencia hasta la edad adulta. *European Journal of Developmental Science*, 2, 387-397.
- Juvonen, J., & Cadigan, J. (2002). Determinantes sociales del comportamiento público de los jóvenes de la escuela media: Percepción de las normas de los compañeros y necesidad de ser aceptados. En T. Urda (Ed.), *Adolescencia y educación*. Vol. 2: Academic motivation of adolescents (págs. 277 a 297). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence en grupos sociales involuntarios: Lecciones de la investigación sobre el acoso escolar. En M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence procesos entre los jóvenes* (pp. 225-244). Nueva York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, B. (2003). Bullying entre los jóvenes adolescentes: Los fuertes, los débiles y los problemáticos. *Pediatría*, 112, 1231-1237.

- Juvonen, J., & Ho, A. (2008). Motivos sociales que subyacen al comportamiento perturbador en los grados medios. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 747-756.
- Juvonen, J., & Ho, A. (2009). Motivos sociales que subyacen al comportamiento antisocial en los grados de la escuela media. *Journal of Youth and Adolescence*. doi:10.1007/s10964-008-9272-0.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying en la escuela - en indicador de adolescentes en riesgo de sufrir trastornos mentales. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kandel, D. (1978). Homofilia, selección y socialización en las amistades adolescentes. *American Journal of Sociology*, 84, 427-436.
- Katz, D., & Allport, F. (1931). *Actitudes de los estudiantes Syracuse*, New York: Artesano.
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Revisión psicológica*, 110, 265-284.
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008, mayo). ¿Los transeúntes influyen la frecuencia de la intimidación en un aula? La XI conferencia de EARA, Turín, Italia.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (en prensa). A evaluación a gran escala del programa anti-intimidación KiVa.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (en prensa). Niños vulnerables en diferentes aulas: Los factores a nivel de aula moderan el efecto del riesgo individual en la victimización. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Ladd, G., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Desarrollo infantil*, 74, 1344-1367.
- LaFontana, K., & Cillessen, A. (2009). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x Publicado en línea en enero de 2009.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Agresión grupal entre escolares de tres escuelas. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Menesini, E., Codecasa, E., & Benelli, B. (2003). Enhancing children's responsibility to tomar medidas contra la intimidación: Evaluación de una intervención de amistad en escuelas secundarias italianas. *Comportamiento agresivo*, 29, 10-14.
- Moffitt, T. (1993). Comportamiento antisocial limitado y persistente en el curso de la vida: A taxonomía del desarrollo. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simon-Mortton, B., & Scheidt, P. (2001). Comportamientos de intimidación entre los jóvenes de EE.UU.: Prevalencia y asociación con el ajuste psicosocial. *Revista de la Asociación Médica Americana*, 285, 2094-2100.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. (2004). El Grupo de Trabajo de Análisis de Conducta de Salud en Niños en Edad Escolar. (2004). Consistencia transaccional en la relación entre las conductas de intimidación y el ajuste psicosocial. *Archivos de Pediatría y Medicina del Adolescente*, 158, 730-736.
- Nielsen, M., Matthiesen, S., & Einarsen, S. (2008). Sentido de la coherencia como una mecanismo entre los objetivos de la intimidación en el lugar de trabajo. *Revista de Salud Ocupacional Psicológica*, 13, 128-136.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Informes diarios de haber presenciado y experimentado el acoso de compañeros en la escuela secundaria. *Child Development*, 76, 435-450.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Perspectivas y desafíos para la intervención. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olthof, T., & Goossens, F. (2008). La intimidación y la necesidad de pertenecer: El comportamiento de intimidación de los adolescentes y la aceptación que desean y reciben de sus compañeros. *Social Development*, 17, 24-46.
- Olweus, D. (1978). *Agresión en las escuelas: Matones y chivos expiatorios* Washington, DC: Hemisferio.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among schoolchildren: Hechos básicos y efectos de un programa de intervención basado en la escuela. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Resultados a largo plazo para las víctimas y un programa de intervención eficaz basado en la escuela. En L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive comportamiento: Perspectivas actuales* (pp. 97-130). Nueva York: Plenum Press.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: Un análisis crítico y algunas cuestiones importantes. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: La difícil situación de los vulnerables y las víctimas* de Nueva York: Guilford Press.
- Ostvik, K., & Rudmin, F. (2001). Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: Dos estudios sobre la prevalencia, el contexto y la cognición. *Military Psychology*, 13, 17-39.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transición a la escuela media. *Psicólogo Educativo*, 37, 151-163.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factores relacionados con el grupo afiliación y la victimización en la adolescencia temprana. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). Un estudio longitudinal de la intimidación, la dominación y la victimización durante la transición de la escuela primaria a la secundaria. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Víctimas de la agresión de los compañeros. *Desarrollo Psicológico*, 24, 807-814.
- Prentice, D. (2008). Mobilizing and weakening peer influence as mechanisms for changing behavior: Implicaciones para los programas de intervención de alcohol. En M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence procesos entre los jóvenes* (pp. 161-180). Nueva York: Guilford Press.
- Prinstein, M., & Dodge, K. (2008). Current issues in peer influence research. En M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (pp. 3-13). Nueva York: Guilford Press.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (en prensa). ¿Qué se necesita para defender a la víctima de la intimidación? La interacción entre los factores personales y sociales. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Pöyhönen, V., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2008, julio). Moderadores a nivel de aula del vínculo empatía-defensa. La 20ª Reunión Bienal de ISSBD, Würzburg, Alemania.
- Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (2008). New directions in research and practice addressing bullying: Enfoque en la defensa del comportamiento. En W. Craig (Ed.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* PREVNet

- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expresión de la disposición de los escolares australianos a actuar como espectadores en apoyo de los niños que son objeto de intimidación. *Psicología Educativa*, 26, 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Comportamiento y actitudes reportadas hacia las víctimas. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Ag-Comportamiento agresivo*, 20, 359-368.
- Rodkin, P., & Farmer, T. (2000). Heterogeneidad de los chicos populares: Antisocial y prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). Son geniales: El estatus social y el apoyo de los grupos de pares para los chicos y chicas agresivos. *Social Development*, 15, 175-204.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Comportamiento agresivo*, 27, 446-462.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (presentado para su publicación). Víctimas y sus defensores: Un enfoque diádico.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in escuelas. *Revista Escandinava de Psicología*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self and peer-perceptions. *Desarrollo infantil*, 76, 1161-1171.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: Un modelo teórico y cómo se tradujo en un programa nacional anti-intimidación. En S. Shimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *The handbook of bullying in schools: Una perspectiva internacional* (págs. 441 a 454). Nueva York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). Desarrollo, evaluación y difusión de un programa nacional anti-intimidación (KiVa). En B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Manual de la ciencia de la prevención de la juventud*. Nueva York: Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). La intimidación como un proceso de grupo: Los roles de los participantes y sus relaciones con el estatus social dentro del grupo. *Comportamiento agresivo*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Estabilidad y cambio de comportamiento en relación con la intimidación en las escuelas: Un seguimiento de dos años. *Comportamiento agresivo*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Agresión proactiva y reactiva en matones, víctimas y matones-víctimas. *Comportamiento agresivo*, 28, 30-44.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "Yo estoy bien, pero tú no" y otros esquemas de relación entre pares. Explicando las diferencias individuales en los objetivos sociales de los niños. *Psicología del desarrollo*, 41, 363-375.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. En K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). Nueva York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Conexiones entre actitudes, normas de grupo y comportamientos asociados con la intimidación en las escuelas. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Tendencias de edad, diferencias de género y correlaciones. *Comportamiento agresivo*, 32, 261-275.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: La prevalencia de la intimidación y su relación con el estatus social. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2, 175-190.
- Schuster, B. (2001). Rechazo y victimización por parte de los compañeros: Percepción social y mecanismos de comportamiento social. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (págs. 290 a 309). Nueva York: Guilford Press.
- Schwartz, D., Dodge, K., Hubbard, J., Cillessen, A., Lemerise, E., & Bateman, H. (1998). Correlaciones socio-cognitivas y de comportamiento de la agresión y la victimización en los grupos de juego de los chicos. *Revista de Psicología Infantil Anormal*, 26, 431-440.
- Schwartz, D., Proctor, L., & Chien, D. (2001). La víctima agresiva de la intimidación: La desregulación emocional y de comportamiento como vía para la victimización por parte de los compañeros. En S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (págs. 147 a 174). Nueva York: Guilford Press.
- Schäfer, M., & Korn, S. (2004). La intimidación como fenómeno de grupo: una adaptación de la enfoque de "papel de participante". *Psicología del desarrollo y de la educación*, 36, 19-29.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Disimilitud entre personas y grupos en la participación en el acoso y su relación con el estatus social. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009-1019.
- Sitsemá, J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Una prueba empírica de los objetivos de estatus de los matones: Evaluar los objetivos directos, la agresión y el prestigio. *Comportamiento agresivo*, 35, 57-67.
- South, C., & Wood, J. (2006). Bullying in prisons: La importancia de la percepción del estatus social, la encarcelación y la separación moral. *Aggressive Behavior*, 32, 490-501.
- Sutton, J. (2003). ToM va a la escuela: La cognición social y los valores sociales en la intimidación. En B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp.99-120). Nueva York y Hove: Psychology Press.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: Una adaptación del enfoque del papel del participante. *Comportamiento agresivo*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: ¿Inadecuación social o manipulación hábil? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: Un estudio de la personalidad de la infancia y los roles de los participantes en los incidentes de acoso escolar. *School Psychology International*, 24, 131-146.
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "Ella no es realmente intimidada". El discurso de el acoso en los grupos de estudiantes. *Comportamiento agresivo*, 29, 134-154.
- Turner, J. (1991). *Social influence*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for estrategias de intervención basadas en la escuela. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: Una comparación de los matones, las víctimas, los matones/víctimas y los preadolescentes no involucrados. *Psicología del desarrollo*, 41, 672-682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (en prensa). La compleja relación entre la intimidación, la victimización, la aceptación y el rechazo: Prestando especial atención al estatus, el afecto y las diferencias de sexo. *Desarrollo del niño*.
- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Niños prosociales, matones y víctimas: Una investigación de su estatus sociométrico, empatía y estrategias de resolución de problemas sociales. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). Un estudio sobre la naturaleza y el alcance de la intimidación en las escuelas secundarias. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J., Smits, M., Koot, H., & Goossens, F. (2009). Grupo de pares afiliación de niños: El papel de la popularidad percibida, la simpatía y la similitud de comportamiento en el acoso escolar. *Social Development*. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x Publicado en línea en marzo de 2009.
- Wright, J., Giammarino, M., & Parad, H. (1986). Social status in small groups: Similitud individual-grupo y el "misfit" social. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523-536.