

ACOSO ESCOLAR, “BULLYING”, EN LAS ESCUELAS : HECHOS E INTERVENCIONES

Dan Olweus

Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen,
Noruega

“Durante dos años , Johnny , un chico de 13 años , fue un juguete para algunos de sus compañeros de clase. Los jóvenes la perseguían por dinero, era obligado a tragarse hierbajos y a beber leche mezclada con detergente, lo golpeaban, le pegaban dentro de los baños y le ponían una cuerda por el cuello para pasearlo como a un animalillo. Cuando los torturadores de Johnny fueron interrogados sobre estos maltratos dijeron que lo perseguían sólo porque era divertido” (extracto del periódico presentado en Olweus, 1993, p. 7).

Este pequeño extracto de periódico muestra una triste imagen de la crueldad que los niños y los jóvenes pueden demostrar hacia otro de entre ellos bajo ciertas condiciones, y muestra la pesadilla que puede representar para el estudiante víctima; muy a menudo ni los padres ni los profesores son conscientes de lo que pasa.

El maltrato escolar entre los estudiantes es realmente un fenómeno muy antiguo. Aun cuando muchos están familiarizados con el tema no ha sido hasta muy recientemente - a principio de los años 70 – que este fenómeno ha sido objeto de un estudio más sistemático (Olweus, 1973 a 1978). Durante unos años, estos esfuerzos se circunscribieron en Escandinavia. No obstante, a finales de la década de los 80 y de los 90 el maltrato escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España (ver Olweus 1993). En Los últimos 10 años ha habido un desarrollo casi explosivo en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales (p.e. Smith, Morita, Junger.Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999; Juvonen & Graham, 2001; Espelage & Swearer, 2004; Smith, Pepler & Rigby, 2004). En los Estados Unidos, este aumento de atención sobre este problema ha sido impulsado por algunos hechos muy publicitados acontecidos en algunas escuelas y en los que, en parte, el problema víctima/acosador estaba relacionado con los estudiantes implicados (Anderson et. al., 2001).

Contra este trasfondo argumentaré las definiciones de “bullying” (acoso escolar) y violencia, y presentaré algunos datos relevantes además de las características de los acosadores y de las víctimas. Después, mi presentación se centrará en el trabajo de intervención contra el problemas acosador/víctima llevado a cabo en Noruega durante los últimos 20 años y en la nueva iniciativa de intervención y prevención de carácter nacional.

Definiciones de acoso y violencia escolar

Hacia la mitad de la década de los 80 (Olweus 1986, 1993) desarrollé la siguiente definición de acoso escolar (bullying) :

- “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes.”

Hablamos de acción negativa cuando alguien inflige, de manera intencionada, o intenta infligir mal o malestar a otra persona. Básicamente, es lo que está implícito en la definición de comportamiento agresivo (Olweus, 1973b; Berkowitz, 1993). Las acciones negativas se pueden llevar a cabo mediante contacto físico, verbalmente o de otras maneras como hacer muecas o gestos insultantes e implican la exclusión intencionada del grupo. Para emplear correctamente el término “bullying” (acoso escolar) ha de haber un desequilibrio de poder o de fuerza (una relación asimétrica): El escolar que está expuesto a las acciones negativas tiene mucha dificultad para defenderse.

Hablando de manera más general, el comportamiento acosador puede definirse como “ comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse”. De acuerdo con esta definición, que parece haber ganado una aceptación considerable entre los investigadores y profesionales, el fenómeno de acoso escolar (bullying) se puede describir cómo :

- comportamiento agresivo o querer “hacer daño” intencionadamente
- llevado a término de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar
- en una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza.

Se puede añadir que mucho del acoso escolar parece darse sin una provocación aparente por parte de la persona víctima. Esta definición deja claro que el acoso escolar puede ser considerado una forma de abuso, y algunas veces yo utilizo el término abuso entre iguales como denominación del fenómeno. El que lo separa de otras formas de abuso como los fenómenos de violencia doméstica es el contexto en el que sucede y las características de la relación de las partes implicadas.

Esta definición se ha “vuelto operativa” haciéndola más concreta y familiar en mi Cuestionario Revisado (Olweus 1996; Solberg & Olweus, 2003).

El significado y definición del término violencia es más controvertido. Hay gente que utiliza el término “violencia” o comportamiento “violento” como sinónimos de “agresión” o comportamiento “agresivo” (véase arriba). Con esta “definición” puede parecer natural hablar de violencia “psicológica” o incluso “violencia emocional”. Otros utilizan una definición incluso más amplia y emplean expresiones como “violencia estructural o institucional”. Sin entrar en detalles pienso que estos usos del término “violencia” son, cuando menos, desafortunados y que crean confusión y problemas de operatividad y medida.

Por razones diversas quiero argumentar que la violencia /el comportamiento violento se debería definir como comportamiento agresivo dónde el actor o autor utiliza su propio cuerpo o un objeto externo (incluso una arma) para infligir una lesión o un daño, relativamente grave, a otro individuo. El significado que da el diccionario de “violencia” es muy similar aun cuando implica el uso de la fuerza o del poder físico. La definición de delitos violentos en la ley criminal (incluyendo el homicidio, ataque grave, robo y violación) se basa también en un entendimiento muy relacionado. Comparando con el acoso escolar la violencia es, en consecuencia, una subcategoría dentro del comportamiento agresivo pero con sus características especiales.

Las relaciones entre los tres términos clave que nos ocupan están gráficamente ilustradas en el diagrama Venn que muestra la fig. 1. Agresión/comportamiento agresivo es el término general y más comprensivo (es el área delineada por el círculo externo más gordo), dónde tanto acoso escolar como violencia/comportamiento violento son subcategorías de comportamiento agresivo (cubriendo pequeñas áreas dentro del círculo más amplio). Tal y como se muestra en el área sombreada, hay un cierto encabalgamiento entre violencia y acoso escolar. Esta área denota situaciones en las que el acoso se lleva a término con medios físicos

o con contacto (ver más arriba) o, dicho de otra manera , cuando los medios físicos son utilizados en el contexto del acoso (p.e. fastidiar, puñetazos , empujones etc. En situaciones dónde se dan los criterios generales de acoso). El diagrama deja también claro que hay mucho acoso sin violencia (acoso verbal, gestos, exclusión intencionada del grupo etc.) y, del mismo modo, hay mucha violencia que no se puede catalogar como acoso escolar (p.e. una bronca ocasional en el patio, o una discusión sobre cualquier nimiedad que se produzca en un restaurante entre gente desconocida en estado ebrio).

Insertar la Figura 1 aquí

Admito que la discusión anterior no trata todas las posibilidades de definición con el suficiente detalle y amplitud pero, al menos, deja claro en qué dirección pienso yo que se debe mover este asunto.

Algunos datos relevantes

Basándonos en nuestras encuestas de más de 130.000 estudiantes noruegos realizadas en 1983 con una versión primitiva de mi Cuestionario Acosador/Víctima (Olweus, 1996) se podía estimar que un 15% de los estudiantes del nivel elemental y de secundaria (correspondiente aproximadamente a edades entre los 8 y los 16) en Noruega se veían involucrados en problemas de acosador/víctima con cierta regularidad (“2 o 3 veces al mes”) – como acosadores, víctimas o acosadores-víctima (Olweus, 1993). Este porcentaje representaba un estudiante de cada siete. Un 9%, aproximadamente, eran víctimas y entre un 6/7% acosaban a otros estudiantes con una cierta regularidad. Sobre un 1.5% de los estudiantes eran, a la vez, víctima y acosador (aproximadamente un 17% de las víctimas). Sobre un 5% de los estudiantes se veían involucrados en formas más serias de acoso (como acosadores, víctimas o ambas cosas), con una frecuencia de una vez a la semana o con más frecuencia. Como las preguntas relevantes del Cuestionario se refieren sólo a la primera parte del primer trimestre hay pocas dudas de que las cifras que se presentan dan una estimación bajista del número de estudiantes involucrados en problemas acosador/víctima a lo largo de todo un curso.

Un nuevo estudio a gran escala de unos 11.000 estudiantes provenientes de 54 escuelas elementales y de secundaria llevado a término en 2001 y con las mismas preguntas que en 1983 (Olweus, 1996, 2002) dio un cuadro muy parecido antes de que descubriéramos dos aspectos lo suficiente preocupantes: 1) El porcentaje de estudiantes víctimas había aumentado aproximadamente un 50% desde 1983; y 2) El porcentaje de estudiantes involucrados en formas más serias de acoso (Solberg & Olweus, 2003) había aumentado un 65%. Estos aumentos eran vistos como un indicador de desarrollo social negativo. Los datos de un estudio reciente están representados en las Figuras 2 y 3.

Insertar Figuras 2 y 3 aquí

Entonces es evidente que el acoso escolar es un problema considerable en las escuelas noruegas, un problema que afecta a un gran número de estudiantes. Datos de estudios en otros países (en gran medida realizados con mi Cuestionario Acosador/Víctima) indican que este problema existe sin lugar a dudas fuera de Noruega y con cifras similares o incluso superiores (ver también Olweus & Limber, 1999; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, & Slee, 1999). Tendríamos que mencionar dentro de este contexto que las diferencias nacionales a nivel de problemas relacionados con el acoso escolar se deben interpretar con mucho cuidado puesto que las respuestas de los estudiantes se pueden ver afectadas por diferentes factores como la disponibilidad de las palabras clave apropiadas en su lengua, familiaridad con el concepto de acoso escolar en su cultura, el grado de atención pública al fenómeno, etc.

Problemas acosador/víctima por niveles y género

Como se puede ver a la Figura 2, el porcentaje de estudiantes que denunciaba ser acosado disminuía en los cursos superiores. Eran los más jóvenes y los más débiles los más expuestos a sufrir acoso. Por lo que respecta a las formas de acoso había una clara tendencia a la disminución del uso de medios físicos (violencia física) en los cursos superiores. Una parte considerable del acoso la llevaban a cabo los estudiantes más mayores. Esto es hacia más patente en los cursos inferiores. Con respecto a la tendencia de acosar a otros estudiantes, Figura 3, los cambios por niveles no eran tan claros y sistemáticos como en la Figura 2. No

obstante, incluso si los resultados pueden variar en diferentes grupos de alumnos, normalmente encontramos una tendencia hacia el aumento en el acoso en los niveles superiores, particularmente entre los chicos, como es también el caso de la Figura 3 .

Como se hace evidente en la Figura 2, había una tendencia a una mayor exposición al acoso escolar entre los chicos que entre las chicas. Esta tendencia quedaba lo suficiente marcada en los cursos superiores. La Figura 3 muestra el porcentaje de estudiantes que habían tomado parte en el acoso a otros compañeros con alguna regularidad. Es evidente que un porcentaje considerablemente mayor había participado en el acoso a otros compañeros. En los cursos superiores cuatro veces más chicos que chicas admitían haber acosado a otros estudiantes.

El acoso físico era más habitual entre los chicos. Por el contrario, las chicas empleaban a menudo formas más sutiles e indirectas de acoso tales como la calumnia, hacer correr rumores y manipulación de las relaciones de amistad. No obstante, el acoso sin medios físicos – particularmente verbal – era la forma más común tanto entre chicos como entre chicas.

Como resultado adicional encontramos que la mayor parte del acoso a que estaban expuestas las chicas lo llevaban a cabo chicos. Más del 50% de chicas acosadas denunciaban haberlo sido mayormente por parte de chicos. Un 15-25% decían haber sido acosadas tanto por chicos como por chicas. Por otra parte, la mayoría de los chicos- más del 80% - fueron acosados principalmente por parte de otros chicos.

En resumen, los chicos eran más a menudo víctimas y en particular autores de acoso directo. Esta conclusión encaja muy bien con lo que se puede esperar de la investigación sobre las diferencias sexuales en el comportamiento agresivo. Está bien documentado que las relaciones entre los chicos son, de largo, más duras, más difíciles y más agresivas que entre las chicas (p.e. Maccoby, 1986). Estas diferencias tienen raíces tanto biológicas como socio-ambientales. Podemos añadir que ser acosador o víctima es una cosa que puede durar mucho tiempo, a menudo años (Olweus, 1977, 1979, 2003).

Los resultados que presentamos aquí no deberán ser interpretados , en forma alguna, como que implican que los problemas de acoso entre los chicos no necesitan atención. De hecho, estos problemas se deben reconocer y contrarrestar tanto si se trata de víctimas como

de acosadores. No hay duda que ser acosado indirectamente o con medios más sutiles puede ser igualmente hiriente y perjudicial que serlo a través de medios más abiertos y directos.

Sobre los orígenes de los problemas acosador/víctima

Las evidencias aportadas hasta ahora por la investigación sugieren que las características de la personalidad o los patrones de reacción típica, en combinación con la fuerza física o la debilidad en el caso de los chicos, son importantes para el desarrollo de estos problemas en estudiantes individuales. Al mismo tiempo, los factores ambientales como las actitudes, las rutinas, y el comportamiento de adultos pertinentes – en especial profesorado y directores – juegan un papel muy importante al determinar la extensión en que los problemas se manifestarán en unidades más grandes como una clase o una escuela (ver Olweus, 1993). Las actitudes y el comportamiento de sus iguales, manifestados en mecanismos y procesos de grupo, son también ciertamente importantes. De acuerdo con esto los análisis de las causas de acosador/víctima se deben tratar en diferentes niveles.

Características típicas de acosadores y víctimas

El tipo más común de víctimas, víctimas pasivas o sometidas, presentan, normalmente, algunas de las siguientes características:

- son prudentes, sensibles, callados, apartados y tímidos
- son inquietos, inseguros, tristes y tienen baja autoestima
- son depresivos y se embarcan en ideas suicidas mucho más a menudo que sus compañeros
- a menudo no tienen ni un solo buen amigo y se relacionan mejor con los adultos que con sus compañeros
- en el caso de los chicos, a menudo, son más débiles que sus compañeros.

Algunas de estas características han contribuido, muy probablemente, a hacerlos víctimas de acoso escolar. Al mismo tiempo es obvio que el acoso repetitivo por parte de los compañeros tiene que haber aumentado considerablemente su inseguridad y la propia evaluación negativa. De acuerdo con esto, parte de estas características son tanto causa como consecuencia del acoso escolar.

Hay también otro grupo de víctimas, claramente más pequeño, las víctimas provocadoras o acosador-víctima, que se caracterizan por seguir una combinación de patrones de inquietud y de reacciones agresivas. Estos estudiantes tienen a menudo problemas de concentración y pueden tener dificultades lectoras y de escritura. Se comportan de forma que pueden causar irritación y tensión a su alrededor. Algunos de estos estudiantes pueden ser hiperactivos. No es infrecuente que su actitud sea provocadora frente a muchos de los demás estudiantes, lo que trae como resultado reacciones negativas por parte de una gran parte del alumnado, si no de toda la clase. La dinámica del problema acosador/víctima dentro de una clase con víctimas provocadoras difiere, en parte, de los problemas de una clase con víctimas pasivas (Olweus, 1978, 2001a).

Los acosadores tienden a mostrar algunas de estas características:

- una fuerte necesidad de dominar y someter a otros compañeros y salirse siempre con la suya
- son impulsivos y de enfado fácil
- no muestran ninguna solidaridad con los compañeros victimizados
- a menudo son desafiantes y agresivos hacia los adultos, padres y profesorado incluidos
- a menudo están involucrados en actividades antisociales y delictivas como vandalismo, delincuencia y drogadicción
- en el caso de los chicos son a menudo más fuertes que los de su edad y, en particular, que sus víctimas

Podemos añadir que, contrariamente a lo que a menudo se cree, no tienen problemas con su autoestima.

Con respecto a las posibles fuentes psicológicas latentes en el comportamiento acosador, el patrón de investigación empírica sugiere tres motivos interrelacionados en parte. Primero, los acosadores tienen una gran necesidad de poder y de dominio; parecen disfrutar “teniendo el control” y sometiendo a los otros. Segundo, considerando las condiciones familiares en las cuales muchos de ellos han crecido (Olweus, 1980, 1993), es normal suponer que han desarrollado un cierto grado de hostilidad hacia el entorno; estos sentimientos e

impulsos pueden hacer que encuentren satisfacción en hacer daño y provocar sufrimiento a los otros individuos. Finalmente hay un “componente claro instrumental o de provecho” en su comportamiento. Los acosadores a menudo coaccionan a sus víctimas para que les proporcionen dinero, pitillos, cerveza y otras cosas de valor. Además, es obvio que su comportamiento agresivo se ve recompensado en muchas situaciones en forma de prestigio.

Algunos mecanismos de grupo

Cuando unos cuantos estudiantes se agrupan para acosar a otro, muy probablemente algunos mecanismos de grupo socio-psicológicos están en marcha. Algunos de estos mecanismos han sido argumentados en detalle en Olweus (1978, 1993). Por razones de limitación de espacio sólo haremos un listado: 1) “Contagio” social; 2) Debilitación del control y de las inhibiciones contra tendencias agresivas; 3) “División de la responsabilidad”; y 4) Cambios graduales cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima. Todos estos mecanismos pueden contribuir a la comprensión y explicación del por qué ciertos estudiantes que normalmente son agradables y no agresivos participan en acoso sin mayores problemas.

El círculo del acoso

Los acosadores y las víctimas ocupan de forma natural posiciones clave en la configuración del problema acosador/víctima dentro de la clase o de la escuela, pero el resto de estudiantes también juegan un papel importante y muestran diferentes actitudes y reacciones ante una situación aguda de acoso. La Figura 4 configura el “Círculo de acoso” y representa las diferentes maneras en que están involucrados o afectados la mayoría de los alumnos de una clase o de una escuela (Olweus, 2001a, 2001b).

Insertar Figura 4 aquí

Una cuestión fundamental de derechos humanos

Las víctimas de acoso forman un gran grupo de estudiantes que no han sido, y a menudo siguen sin estar, considerados por la escuela. Durante mucho tiempo he argumentado que es un derecho humano fundamental para un niño el hecho de sentirse seguro dentro de la

escuela y que se le ha de evitar la opresión y la humillación repetitiva que implica el acoso escolar. Ningún estudiante debería tener miedo de ir a la escuela por el temor de ser asediado o humillado y ningún padre ni madre debería preocuparse porque alguna de estas cosas le pudiera pasar a su hijo o hija.

Ya en 1981 propuse la introducción de una ley contra el acoso escolar. En aquel tiempo había muy poco apoyo político a esta idea. Aún así, en 1994, esta sugerencia se adoptó en Suecia con un nuevo proyecto de ley que incluyó formulaciones muy similares a las anteriormente expresadas. Además la ley y las regulaciones que lleva asociadas otorgan la responsabilidad de conseguir estas metas, incluido el desarrollo de un programa de intervención contra el acoso para cada escuela, al director. Un artículo similar se ha introducido recientemente en Noruega y en otros países (ver p.e., Smith et. al., 1999).

El Programa Olweus de Prevención contra el acoso

El Programa Olweus de Prevención contra el acoso ha sido desarrollado y evaluado durante un periodo de más de 20 años (Olweus, 1993, 2001b). Se fundamenta en cuatro principios derivado principalmente de la investigación sobre el desarrollo y modificación de los comportamientos problemáticos implicados, en particular el comportamiento agresivo. Estos principios comportan la creación de un ambiente escolar – e idealmente también del hogar – caracterizado por

- cordialidad, interés positivo e implicación por parte de los adultos
- límites firmes ante un comportamiento inaceptable
- Una aplicación consistente de sanciones no punitivas y no físicas por comportamientos inaceptables o violaciones de las reglas
- adultos que actúen con autoridad y como modelos positivos

El mensaje que preside el programa es: No aceptamos el acoso dentro nuestra escuela y pondremos los medios para ponerle fin. Un objetivo importante radica en cambiar las "estructuras de oportunidad y recompensa" de forma que haya menos posibilidades y ninguna recompensa al comportamiento acosador dentro y fuera de la escuela.

La lista de principios se ha traducido en un número de medidas específicas para ser utilizadas en la escuela, la clase y a nivel individual (Olweus, 1993, 2001b). La Figura 5 muestra el conjunto de componentes centrales que nuestro análisis estadístico y nuestra experiencia con el programa han revelado como particularmente importantes en cualquier realización del programa¹.

Evaluaciones del Programa Olweus

Hasta ahora hemos llevado a cabo seis evaluaciones a gran escala del programa en Noruega que comprendían unos centenares de escuelas y más de 30.000 estudiantes. Aquí sólo haré un breve resumen de cuatro de las evaluaciones, tres de las cuales forman parte de una iniciativa nacional que describiremos más abajo. Los últimos tres proyectos, que van del 2001 al 2003 e incluyen tres grupos independientes de escuelas, tienen la misma estructura y han dado resultados similares. De acuerdo con esto y por simplificar la presentación, combinaremos en este contexto los resultados de estos proyectos.

En los cuatro proyectos que describiremos, hemos utilizado una variante del que normalmente se llama un diseño de selección, cuyas características se han discutido en otro apartado (Cook & Campbell, 1979; Olweus, 2004a). Nos centramos aquí en particular en los estudiantes de 10 a 13 años dónde se llevaron a cabo importantes componentes del programa. En todos los análisis se ha tenido en cuenta la estructura jerárquica y vigilada de los datos (con estudiantes dentro la clase y dentro de la escuela). Todas las conclusiones principales están basadas en los resultados y son estadísticamente significativas o muy significativas.

El Primer Proyecto Bergen

La primera evaluación de los efectos del Programa Olweus sobre Prevención del acoso Escolar comprendía datos de aproximadamente 2.500 estudiantes de 42 escuelas elementales y de secundaria en Bergen, Noruega. Los estudiantes fueron objeto de un

¹ El "pack" de intervención consiste en el libro [El acoso en la escuela – lo que sabemos y lo que podemos hacer](#) (Olweus, 1993, también en español, 1997), [El programa Olweus contra el acoso y el comportamiento antisocial: Una guía para el profesor](#) (Olweus, 2001b), el Cuestionario Olweus Acosador/Víctima Revisado (Olweus, 1996) con un programa para PC y un video sobre el acoso (Olweus & Limber, 1999). Se puede obtener más información sobre el programa de intervención y para pedir material al e-mail Olweus@online.no.

seguimiento de dos años y medio, desde 1983 a 1985 (Olweus, 1991, 2004; Olweus & Alsaker, 1991). Los resultados principales se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Reducciones marcadas – del 50% o más – con respecto a informes de problemas acosador/víctima durante los periodos investigados, con 8 y 20 meses de intervención respectivamente. En términos generales, los resultados aplicados a chicos y a chicas y a todos los estudiantes en todos los niveles investigados. Se obtuvieron resultados similares para un tipo de valoración agregada entre iguales y las valoraciones del profesorado.
- Claras reducciones en comportamiento antisocial en general, tales como vandalismo, broncas con la policía, robos, embriaguez y novillos en la escuela.
- Una mejora con respecto a diferentes aspectos del “clima social” de la clase: mejora del orden y la disciplina, relaciones sociales más positivas y una actitud también más positiva hacia las tareas de la escuela y hacia la escuela en general. A la vez había un aumento en la satisfacción del alumno con la vida escolar.

Un análisis detallado de la calidad de los datos y la posibilidad de interpretaciones alternativas de los resultados llevó a las conclusiones siguientes (Olweus, 1991): es muy difícil explicar los resultados obtenidos como consecuencia de (a) informes no fiables de los estudiantes, (b) cambios graduales en las actitudes del alumnado hacia los problemas acosador/víctima, (c) medidas repetitivas, y (d) cambios concomitantes con otros factores, incluidas tendencias generales en el tiempo.

Además, una clara relación “dosis-respuesta” ($r=.51$, $n=80$) se estableció en los análisis a nivel de clase, que es la unidad natural de análisis en este caso: Aquellos profesores/clases que obtuvieron reducciones más importantes en los problemas de acosador/víctima habían llevado a cabo tres componentes importantes del programa de intervención (incluyendo el establecimiento de normas contra el acoso dentro de la clase y reuniones regulares de clase) con más extensión que aquellas con cambios menores. Este resultado corrobora la evidencia para la hipótesis de que los cambios observados fueron una consecuencia del programa de intervención y no de otro factor “irrelevante”.

Resultados conectados con la Nueva Iniciativa Nacional

Como he mencionado anteriormente, el proyecto de investigación asociado a la “Nueva Iniciativa Nacional contra el acoso Escolar” compara más de cien escuelas con aproximadamente 21.000 estudiantes. Estas escuelas solicitaron formar parte del Programa Olweus de Prevención contra el acoso Escolar en tres momentos diferentes en el tiempo: otoño de 2001, primavera de 2002 y otoño de 2002 pasando en este periodo el Cuestionario Olweus Acosador/Víctima para una evaluación base. La segunda medida con el mismo instrumento tuvo lugar un año después cuando las escuelas ya habían trabajado con el programa durante 8 meses.

Las Figuras 6 y 7 presentan los resultados con los datos recabados de los tres grupos

Insertar las Figuras 6 y 7

Para chicos y chicas combinados, el nivel de acoso (“2 o 3 veces al mes durante los últimos meses) antes de la intervención era del 14.2% (la segunda barra a la derecha en la Figura 6). Un año más tarde, tras 8 meses de intervención, esta cifra se había reducido al 9.4%, una reducción relativa del 34%.

En la Figura 7 la variable mostrada representa el acoso a otros estudiantes. El esquema general de los resultados era muy similar al informe de acoso en la Figura 6, pero a un nivel inferior, tal y como se esperaba. Por la combinación de los resultados de chicos y chicas la reducción relativa sube a un 44%, de un 5.5 % a un 3.1%.

Básicamente, se obtuvieron resultados similares cuando los datos fueron analizados separadamente por sexo y nivel y cuando se empleó un criterio más estricto - “una vez a la semana” o más – para clasificar a los estudiantes acosados y a los acosadores. También se pudieron registrar mejoras remarcables en estudiantes que habían sido involucrados en problemas muy serios de acosador/víctima (Solberg & Olweus, 2003).

Se debería recordar que a la hora de calcular los porcentajes de reducción anteriormente mencionados, no nos limitamos a seguir a los mismos sujetos fuera del horario escolar sino que también calculamos el grado de cambio de cada participante desde la línea

base a seguir. Esta aproximación no tiene en cuenta los cambios que ocurren naturalmente con la edad. Un aspecto crítico del diseño de selección de los grupos es que las comparaciones clave se hacen entre grupos de edad equivalente (Olweus, 2004, en prensa). En nuestro estudio, por ejemplo, los datos de los estudiantes de 5º grado en el seguimiento (tras 8 meses de intervención) fueron comparados con los datos de la línea base (antes de la intervención) con estudiantes del 5º grado de las mismas escuelas. Para los otros grados se siguió el mismo procedimiento.

En análisis más detallados pudimos registrar un número de cambios en otras áreas y dimensiones que también proporcionan un buen apoyo a la interpretación de que los resultados positivos fueron consecuencia de la intervención. Para ilustrarlo, los estudiantes informaron de una intervención más activa en situaciones de acoso tanto por parte del profesorado como de los compañeros en el seguimiento del proceso comparando con la línea base. En el seguimiento también había claramente más estudiantes que respondían que el profesor tutor había hecho “mucho o bastante” para contrarrestar el acoso dentro la clase en los últimos meses.

La lógica o la estructura de la selección del diseño del grupo de escuelas indica que una “interpretación de la historia” puede ser un hilo conductor para dar validez a los resultados (Cook & Campbell, 1979; Olweus, 2004). Esto implica que el investigador ha de intentar excluir o minimizar la posibilidad de que las corrientes generales en el tiempo o algunos factores “irrelevantes” concomitantes a la intervención puedan contar como resultados. Como se explicaba en detalle en otro artículo (Olweus, en prensa), nuestros resultados indican que sin una intervención sistemática y efectiva, los niveles de los problemas acosador/víctima que caracterizan una sucesión ampliamente comparable de un grupo de escuelas -tanto en épocas diferentes como con un seguimiento completo-, serán estables al menos durante un periodo de algunos años. Este resultado representa una comprobación importante de una teoría que, hasta ahora, ha tenido un menor sostenimiento empírico sistemático. Más importante todavía, esta comprobación implica que una “interpretación de la historia” en términos de corrientes, general en el tiempo o una especial atención de los medios de comunicación, por ejemplo, no puede, de una manera razonable, ser invocado como la forma de explicar los cambios positivos

a nivel de los problemas acosador/víctima dentro de nuestra intervención en el marco del Nuevo Proyecto Nacional de Iniciativa.

Se debería mencionar, también, que para aproximadamente la mitad de las escuelas del primer grupo obtuvimos datos de seguimiento (32 escuelas con cerca de 4000 estudiantes) durante dos años tras tomar las primeras muestras y aproximadamente 6 meses después de que la fase de implantación del Programa Olweus para la Prevención del acoso Escolar hubiera acabado. Estos datos mostraron que las reducciones logradas después de un año se mantenían o incluso aumentaban tras dos años. Estas escuelas eran, poco más o menos, muy similares al grupo total de escuelas en términos de nivel de problemática en el Periodo 1, y de grado de reducción de los problemas entre el periodo 2 y el 3. Estos resultados indican que las reducciones del periodo 1 y 2 no fueron un fenómeno temporal y de corta duración sujeto a una constante participación en el programa. Aun cuando el periodo de seguimiento fue relativamente limitado, los resultados sugieren que estas escuelas podrían haber cambiado su cultura, su disposición y competencia para enfrentar y prevenir los problemas acosador/víctima en un plazo más largo.

Mientras el uso sistemático del programa con estudiantes desde el 4º hasta el 7º grado ha producido resultados muy positivos y consistentes, lo que parece ser relativamente único si tenemos en cuenta una perspectiva internacional (ver Smith, Pepler & Rigby, 2004), no se debería dejar de mencionar el hecho de que los efectos han sido más variables con estudiantes de los cursos inferiores en escuelas de secundaria. Más o menos en la mitad de nuestros proyectos de evaluación, los resultados con estudiantes dentro de esta gama de edades han sido menos exitosos que con los estudiantes más jóvenes. Pensamos que conocemos diferentes razones para estos resultados que, por otra parte, no se discutirán aquí por carencia de espacio. En estos momentos dedicamos nuestros esfuerzos a adaptar el programa o más bien a implantarlo, para conseguir resultados más positivos y consistentes también para los grupos de esta edad.

La necesidad de programas de intervención basados en evidencias

Como los problemas acosador/víctima han sido incluidos en las agendas oficiales escolares de muchos países, se ha propuesto un número de sugerencias sobre su tratamiento

y prevención. Algunas de estas sugerencias y planteamientos parecen mal enfocados o incluso contraproducentes, tales como centrarse en exceso en el hecho de cambiar el comportamiento de las víctimas para hacerlas menos vulnerables al acoso escolar. Otras sugerencias parecen más significativas y potencialmente más provechosas. Un problema clave, no obstante, es que la mayoría no han podido ser documentadas con resultados positivos o no han sido objeto de una evaluación sistemática. En consecuencia es difícil saber qué programas o qué medidas funcionan realmente y cuales no. Sin embargo, lo que cuenta son los resultados, y no cómo se puedan sentir los adultos a la hora de emplear el programa (“satisfacción del usuario”).

La situación queda muy bien ilustrada gracias a los hechos siguientes. Recientemente un comité de expertos de los Estado Unidos liderados por un criminólogo de prestigio, el profesor Delbert Elliott, hizo una evaluación sistemática de más de 500 programas de prevención de la violencia – o problemas de comportamiento – de acuerdo con unos criterios mínimos (ver Elliott, 1999). Estos criterios eran:

- Que el programa hubiera producido efectos positivos sobre los grupos de destino (en este caso estudiantes) en una evaluación científica de un relativo rigor
- Que los efectos hubieran durado al menos un año
- Que el programa hubiera dado resultados positivos al menos en otro lugar además de en el original.

Sólo 10 de los programas (cuatro de los cuales tienen escuelas como base) cumplieron los criterios específicos. Los denominados “Blueprint” o basados en evidencias o programas modelo son implantados ahora en numerosos lugares de los Estados Unidos.

Una evaluación parecida, encargada oficialmente a un comité departamental, se ha llevado a cabo en Noruega. En este caso se evaluaron 57 programas diseñados y en uso en este momento en escuelas noruegas para contrarrestar y o/prevenir “comportamientos problemáticos” (Informe 2000). Sólo se recomendó sin reservas un programa.

El hecho de que el programa Olweus para la Prevención del Acoso Escolar sea uno de los 10 (ahora 11) programas “Blueprint” (Olweus & Limber, 1999) y que fuera el programa seleccionado por el comité noruego es, probablemente, un buen antecedente para la reciente iniciativa subvencionada por el Gobierno de Noruega.

Una nueva iniciativa nacional contra el acoso escolar en Noruega

Hacia finales del año 2000, el Departamento de Educación e Investigación (UFD) y el Departamento para la Infancia y Asuntos Familiares (BFD) decidieron que el Programa Olweus de Prevención para el Acoso Escolar se ofrecería a gran escala a escuelas elementales y de secundaria por un periodo de años. Hay dos principios generales que presiden y guían nuestro trabajo en la estructura de la organización y la infraestructura de esta iniciativa nacional:

- Intentar asegurar que el programa se implantase de acuerdo con las intenciones del diseñador del programa, es decir, con una razonable fidelidad (control de calidad)
- Intentar que el programa se implantase en un número razonable de escuelas/comunidades en un periodo de tiempo relativamente limitado, 5 o 6 años, por ejemplo.

Para acomodar estos dos principios a la vez utilizamos una estrategia de diseminación a cuatro niveles, una especie de modelo de formar al “forjador”. El “Grupo Olweus contra el Acoso Escolar y el Comportamiento Antisocial” del centro HEMIL de la Universidad de Bergen forma y supervisa candidatos a instructor especialmente seleccionados, los cuales, a su vez, forman y supervisan “personas clave” de un número de escuelas (idealmente unas cinco escuelas por instructor). Estas personas clave son responsables de dirigir “grupos de discusión” en cada escuela participante. La estructura básica de este modelo se muestra en la Figura 8 .

Insertar la figura 8 aquí

La formación de los candidatos a instructor consiste en unas 10/11 reuniones distribuidas en un periodo de 16 meses. Entre los encuentros de día completo los candidatos pueden intercambiar consultas vía teléfono o correo electrónico con miembros de mi grupo. Al completar el periodo de formación se les concederá el estatus de formadores Olweus titulados. (Al implantar este modelo de formar “al formador” en los Estados Unidos, se han hecho algunas

modificaciones para acomodar las diferencias culturales y las normas prácticas. En particular se ha reducido el número de reuniones de día completo a cuatro o cinco y los “Comités Coordinadores para la prevención del Acoso Escolar” han dado más responsabilidad a cada escuela individualmente que la que tenían en Noruega.

Una tarea importante de los candidatos es llevar a cabo unas sesiones de formación de dos días con personas clave de cada escuela participante (o en los Estados Unidos con miembros del comité coordinador; ver Olweus & Limber, 1999). Los candidatos están involucrados también en la administración del Cuestionario Acosador/Víctima (Olweus, 1996; Solberg & Olweus, 2003) así como en la interpretación y comunicación de los resultados a cada escuela individualmente. El estudio del cuestionario es un vehículo importante para crear conciencia e integración en el profesorado, los estudiantes y los padres. Además, las personas clave reciben supervisión continua y ayuda de los candidatos.

El establecimiento de grupos de discusión entre el profesorado en cada escuela participante es una herramienta muy importante para la difusión efectiva y la implantación del programa. Estos grupos de hasta 15 participantes se encuentran una semana sí y otra no en reuniones de aproximadamente 90 minutos bajo la dirección de personas clave especialmente formadas. Las reuniones están típicamente organizadas en torno a temas importantes del programa tal y como se describe en el Programa Olweus contra el Acoso Escolar: Guía del Profesor (Olweus 2001b) y el libro Acoso en la Escuela: lo que sabemos y lo que podemos hacer (Olweus, 1993). Los objetivos principales de estas reuniones son los siguientes:

- proporcionar un conocimiento más detallado y comprensivo del programa de intervención y de sus componentes
- proporcionar a los participantes la posibilidad de probar, mediante la representación (role play) y otras estrategias, las ideas y soluciones prácticas a diferentes situaciones en un entorno seguro
- estimular la implantación rápida de varios componentes del programa
- compartir experiencias y puntos de vista con otras personas que están en situaciones similares y aprender de sus experiencias negativas y positivas
- crear y mantener la motivación y el compromiso

- estimular la cooperación y la coordinación de los componentes y actividades del programa (para desarrollar y mantener una política de toda la escuela)

Aunque los grupos de discusión del profesorado pueden ser percibidos por una parte de la sociedad escolar como una pérdida de tiempo y de recursos, la respuesta informal que hemos recibido hasta ahora sugiere sin duda que estas reuniones se ven como muy valiosas por la mayoría de participantes. En muchos aspectos, estas reuniones en torno al programa sirven para estimular el desarrollo de la organización de la escuela. Una ventaja bien definida es que el objetivo principal de esta forma de desarrollo de la escuela va dirigida hacia los estudiantes: para crear un entorno de aprendizaje positivo y seguro.

Hasta ahora unos 125 candidatos a instructor han acabado o están acabando su formación y más de 450 escuelas de toda Noruega participan en el programa. Nuestra percepción de todo esto es que están abriendo caminos para un trabajo sistemático y a largo plazo, basado en la investigación, contra los problemas acosador/víctima en la escuela y esperamos ver desarrollos parecidos en otros países.

Factores importantes para obtener buenos resultados

El trabajo práctico dentro de esta iniciativa nacional y la investigación que lleva asociada - particularmente las evaluaciones del programa a gran escala que ha permitido- nos ha aportado experiencias muy valiosas. Si tuviera que resumir algunas de estas experiencias en dos palabras yo utilizaría el siguiente diagrama.

Insertar la Figura 9

Para asegurar buenos resultados en el trabajo anti-acoso en la escuela necesitamos adultos – en especial profesorado y otro personal de la escuela y, hasta cierto punto, la colaboración de padres y madres – que tengan al menos un cierto grado de compromiso y participación y un nivel razonable de conocimiento de la naturaleza de los problemas de acoso de aquella escuela en particular (mediante un estudio detallado, por ejemplo). No es suficiente, sin embargo, con que los adultos estén comprometidos y sean conscientes de los problemas.

Deben tener, también, un conocimiento suficiente y las habilidades prácticas para emplear las medidas de intervención y los esfuerzos que la investigación ha demostrado que son efectivos. Para conseguirlo se debe producir una mejora de la competencia del personal de la escuela. Además, un buen modelo de implantación es absolutamente necesario. Incluso un buen programa puede fallar si el modelo de implantación no está a la altura de la calidad del programa.

Resumiendo, hay varios factores importantes o dimensiones que se tienen que considerar y enfocar hacia el trabajo anti-acoso pero tengo confianza en que el trabajo sistemático siguiendo estas líneas producirá resultados buenos y duraderos.

Referencias

Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L., & the School-Associated Violent Deaths Study Group (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. Journal of the American Medical Association, 286, 2695-2702.

Berkowitz, L. (1993). Aggression. Its causes, consequences, and control. New York: McGraw-Hill.

Cook, T.D., & Campbell, D.T. (1979). Quasi-experimentation. Chicago: Rand McNally.

Elliott, D. (1999). Editor's introduction. In D. Olweus, & S. Limber (1999)

Blueprints for violence

prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science,

University of

Colorado,.Boulder, USA.

Espelage, D.L., & Swearer, S. M, (2004). (Eds.). Bullying in American schools.

Mahwah,

N.J.:Erlbaum.

Juvonen, J. & Graham, S. (2001). (Eds.), Peer harassment in school . New York: Guilford

Publications.

Maccoby, E.E. (1986). Social groupings in childhood: their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.),

Development of antisocial and prosocial behavior. New York: Academic Press.

Olweus, D. (1973a). Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Olweus, D. (1973b). Personality and aggression. I J.K. Cole, & D.D. Jensen (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. Child Development, 48, 1301-1313.

Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A Review. Psychological Bulletin, 86, 852-875.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. Developmental Psychology, 16, 644-660.

Olweus, D. (1986). Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra. Stockholm: Liber.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do.
Oxford: Blackwell Publishers. (Published in Spanish in 1997 as Conductas de
acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.)

Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo.
Bergen,

Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

Olweus, D. (2001a). Peer harassment. A critical analysis and some important
issues. In J. Juvonen, &
S. Graham (Eds.), Peer harassment in school (pp.3-20). New York: Guilford
Publications.

Olweus, D. (2001b) Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher
handbook. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center). Bergen, Norway.

Olweus, D. (2002). Mobbing I skolen: Nye data om omfang og forandring over tid. Manuscript.
Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center). Bergen, Norway.

Olweus, D. (2004a). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and
a new
national initiative in Norway. Association for Child Psychology and Psychiatry
Occasional Papers No.
23, pp. 5-17.

Olweus, D. (2004b). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and
implementation issues and
a new national initiative in Norway (pp. 13-36). In P.K. Smith, D. Pepler, and K.
Rigby (eds.), Bullying
in schools: How successful can interventions be? Cambridge University Press.

Olweus, D. (in press). A useful evaluation design and effects of the Olweus
Bullying Prevention Program. Legal and criminological psychology.

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

Olweus, D., & Limber, S. (1999) Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science, University of Colorado,.Boulder, USA.

Rapport 2000. (2000). Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. (Evaluation of programs and measures to reduce problem behaviour and develop social competence.) Oslo, Norway: Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). (Eds.)

The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: Routledge.

Smith, P.K., Pepler, D., and Rigby, K. (Eds.), Bullying in schools: How successful can interventions

be? Cambridge University Press.