

ESTATUS SOCIAL DE LOS SUJETOS IMPLICADOS EN BULLYING. ELEMENTOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA

SOCIAL STATUS OF THE INDIVIDUALS INVOLVED IN BULLYING. ELEMENTS WHICH IMPROVE COEXISTENCE IN THE CLASSROOM

Consuelo **Sánchez Lacasa*** y Fuensanta **Cerezo Ramírez***

Universidad de Murcia

RESUMEN

Las relaciones socio-afectivas entre los escolares marcan especialmente el ajuste emocional y relacional del sujeto. Este estudio pone de relieve la diferencia en el estatus sociométrico entre los alumnos de un grupo escolar y su relación con los diferentes roles asumidos en la dinámica bullying. Sobre una muestra de 423 alumnos escolarizados en los últimos cursos de Educación Primaria de entre 9 y 12 años, analizamos el nivel de aceptación y de rechazo de los alumnos implicados en bullying y señalamos las diferencias entre ambos roles (agresor y víctima).

El estudio aporta información novedosa sobre las características sociales de cada rol, y destaca cómo el grupo de iguales valora de manera diferente a cada uno de los sujetos implicados. Se observa que los agresores, a pesar de ser rechazados, son valorados como fuertes y con cierta popularidad. Esto les sitúa en una posición de mayor poder frente a las víctimas, quienes son consideradas cobardes y se les tiene manía, lo que sin duda actúa como factor clave en la prevalencia del fenómeno.

Desde este planteamiento, se destaca el papel que juega el grupo de iguales como soporte de las conductas agresivas. En consecuencia, se plantea que la intervención preventiva debe dirigirse al conjunto del grupo-aula, y estar orientada a promover las oportunidades de interacción y las redes de afiliación dentro del grupo como factores de protección.

Palabras claves: bullying, acoso escolar, agresor, víctima, víctima-provocador, estatus social, aceptación, rechazo, prevención, escuela.

* Maestra de Educación Especial. Licenciada en Pedagogía y Doctora en Psicología. Prof. asociada del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia y Maestra de Educación Primaria. Líneas de investigación: La incidencia del bullying en la etapa de Educación Primaria y posibles líneas de intervención desde el aula y el centro. E-mail: consuelosl@um.es

** Profesora titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: Estudio y análisis de los factores de riesgo que inciden en el fenómeno bullying. Propuestas de intervención con el profesorado, las familias y con los sujetos implicados como agresores y víctimas. Email: fcerezo@um.es

ABSTRACT

Social and affective relationships among students determine their emotional and relational adjustment. This study underlines the differences in the sociometric status of a group of students and their relation with the different roles they have to assume in the dynamics of bullying.

We analyzed the level of acceptance / rejection of students involved in bullying, in a sample of 423 pupils in the last years of Primary Education (9 to 12 years old) and point out differences in aggressor and victim roles. The study provides new information on the social features of each role, and underlines the different ways in which peer groups assess each student involved in bullying. In spite of being rejected, bullies are considered strong and somehow popular. This gives them more power over the victims, who are considered cowards and thus disdained, which is, undoubtedly, an important factor in the prevalence of the phenomenon.

From this perspective, we highlight the role of peers in the maintenance of aggressive behaviours. Preventive measures aimed at the whole group / classroom are very necessary, and should be designed to promote interaction opportunities and networking among the group members as protective factors.

Keywords: bully, victim, social status, acceptance, rejection, prevention, school.

Introducción

La sociometría, como el estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, destaca la importancia de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo dando vida a la red socio-afectiva del mismo. Los procesos de interacción del alumno vienen marcados por la popularidad de cada uno de sus miembros y según las elecciones o los rechazos que los demás hagan de un sujeto podemos distinguir en cada grupo tres tipos sociométricos diferentes: el alumno popular, el alumno aislado y el alumno rechazado o impopular (Cerezo, 2002).

El grado de participación e implicación en el grupo adquiere importancia desde el momento que incide, no sólo en el nivel de autoestima, sino en los propios resultados escolares. Los iguales contribuyen al conocimiento y validación del yo, ya que en las actividades conjuntas se facilita la reflexión sobre uno mismo, pero la influencia de los pares también se extiende al desarrollo cognitivo y al ajuste escolar mediante una serie de herramientas para la solución de problemas (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Por tanto, es fácil entender que las experiencias negativas con los compañeros pueden tener efectos dramáticos para quienes experimentan rechazo o no tienen amigos (García, Sureda y Monjas, 2010).

Desde esta perspectiva social, se define el término *bullying* como la situación de violencia mantenida, mental o física, de un escolar o varios, contra otro individuo del grupo que no es capaz de defenderse. Esta situación de maltrato entre iguales emerge del entramado de relaciones personales entre los miembros de un grupo y altera sustancialmente el clima social y afectivo del mismo (Olweus, 1998).

En este fenómeno los roles están claramente definidos. Por una parte, encontramos al *bully* (agresor) que actúa sin provocación aparente, movido por un deseo de intimidar, y por otra, la víctima o receptor de las agresiones quien tiende a no defenderse de las mismas. A veces podemos encontrar alumnos que participan de ambos roles y que son denominados víctimas-provocadores (Cerezo, 2009).

Los estudios, centrados principalmente en la etapa de Educación Secundaria, vienen a confirmar que los alumnos agresores tienen cierto estatus social y son mejor considerados por al menos una parte de los compañeros. Mientras que los sujetos víctimas son aislados en juegos y actividades, lo que favorece su situación de indefensión ante las conductas *bullying* (Perren y Alsaker, 2006). Entre las características de los implicados, encontramos que los *agresores* aunque presentan un índice considerable de rechazo, gozan de mejor valoración global que los sujetos víctimas y víctimas-provocadores, traduciéndose todo ello en un mayor sentimiento de afiliación y una mayor ascendencia social de los éstos dentro del aula (Cerezo y Ato, 2005; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Por otro lado, la reputación social juega un papel fundamental en la dinámica *bullying*, y de nuevo son los *bullies* los que obtienen un mayor estatus social por sus comportamientos transgresores (Buelga, Musitu y Murgui, 2009). Por el contrario, los sujetos *víctimas* y *víctimas-provocadores* se encuentran en una situación social caracterizada por una baja aceptación y un alto rechazo por parte del grupo-aula que los convierte en el blanco perfecto de las agresiones (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

En este entramado social, los *espectadores* tienen un papel destacado. La mayoría de ellos desaprueba el *bullying*. A una parte de ellos le gustaría ayudar a los compañeros de forma voluntaria, sin embargo a menudo se encuentran inseguros sobre qué deberían hacer para intervenir y ofrecer un apoyo útil (Cowie y Olafsson, 2000; Gini, Albiero, Benelli y Altoé, 2008). Asimismo, una falta de relación amistosa con el sujeto y actitudes defensivas de su autoimagen hacen que muchos de los espectadores se queden pasivos y decidan no intervenir (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

Se puede considerar entonces que, aspectos como la ascendencia social y el nivel de relaciones sociales, son factores que mantienen y refuerzan la dinámica *bullying* y que la interacción dinámica de los tres subgrupos (*bullies*, víctimas y bien adaptados), afianza los diferentes roles (Salmivalli, 2010).

En la figura 1, se observa como la mayoría de los estudiantes se ven implicados y refuerzan estas dinámicas asumiendo diferentes roles (Olweus, 2001):

- *Seguidor secuaz*: no empieza el bullying pero adopta un papel activo.
- *Bully pasivo*: apoya el bullying pero no adopta un papel activo.
- *Seguidor pasivo*: le gusta el bullying pero no lo muestra abiertamente.
- *Testigo no implicado*: observa lo que ocurre pero no adopta ninguna postura.
- *Posible defensor*: le disgusta la situación y cree que debería ayudar pero no lo hace.
- *Defensor de la víctima*: le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo.

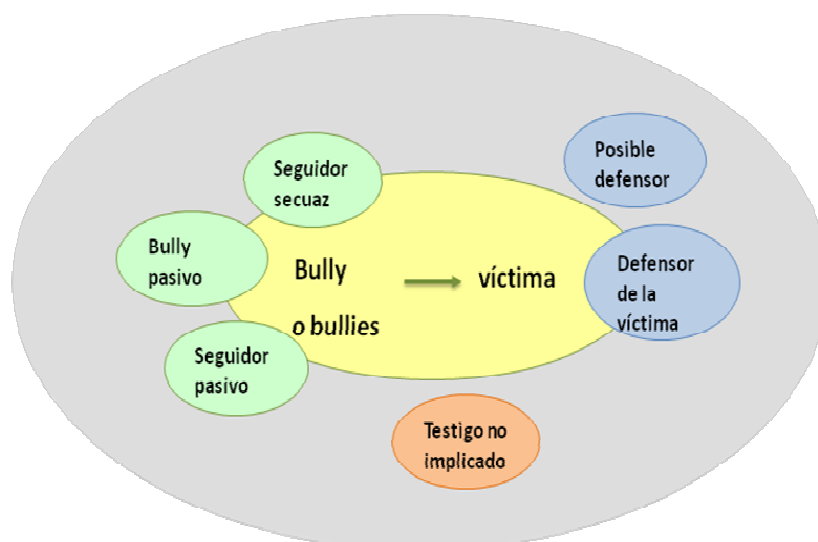


FIGURA 1: El papel de los espectadores en la dinámica *bullying*

Queda por tanto, definido el fenómeno *bullying* como una *conducta grupal*, que emerge y se mantiene en el seno del grupo (Craig y Pepler, 2007), siendo aquí donde el *bully* agrade para hacer daño, ejercer cierto poder y encuentra los apoyos necesarios para ello, al tiempo que la víctima se encuentra aislada e indefensa.

La mayoría de los estudios parten del análisis de grupos de Educación Secundaria. Nuestro estudio centra el interés en comprobar que esta situación social viene dándose ya en Educación Primaria (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2004; Tresgallo, 2011) y pone de manifiesto la importancia de las primeras edades en el desarrollo del entramado relacional. Asimismo, se destaca la necesidad de actuar a nivel preventivo con el grupo para el adecuado desarrollo social y emocional de cada uno de sus componentes que, en definitiva, influirá en el clima de convivencia del mismo.

Método

Muestra

La muestra está formada por 426 sujetos de edades comprendidas entre 9 y 12 años que se encontraban escolarizados en los últimos cursos de Educación Primaria (4º, 5º y 6º) en el momento de la recogida de información. El estudio comprende un total de 18 aulas correspondientes a tres centros de la Región de Murcia.

La distribución por edad es de 10% de sujetos de 9 años, un 36% de 10 años, un 41% de 11 años y un 13% de 12 años. En cuanto al sexo nos encontramos que una vez seleccionada la muestra, un 48% de la muestra son chicos y un 51% son chicas, por lo que ambos sexos se encuentran representados con porcentajes similares.

Por último, cabe señalar que de los 426 sujetos que componen la muestra, un total de 67 (15%) están implicados en la dinámica *bullying*, 33 (7,7%) como *bullies*, 23 (5,4%) como víctimas y 8 (1,9%) como víctimas-provocadores.

Instrumento

Para el estudio se ha utilizado el cuestionario Test Bull-S (Cerezo, 2002) cuyo análisis interpretativo nos ofrece información sobre dos dimensiones que se presentan en forma de nominación o elección entre los sujetos del grupo:

1. La *dimensión sociométrica* que está formada por variables que definen la posición social de cada miembro y la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto. Los sujetos responden a estos ítems con el nombre de tres compañeros: 1. Elegido, 2. Rechazado, 3. Expectativa de ser elegido y 4. Expectativa de ser rechazado.
2. La *dimensión de la Dinámica bullying* que está definida por variables sobre la relación Agresión-Victimización. En ella se distingue entre las variables específicas para el agresor y la víctima (ítems 5 a 10): 5. Fuerte, 6. Cobarde, 7. Agresivo, 8. Víctima, 9. Provoca, 10. Manía.

Los niveles de fiabilidad se obtuvieron a través del cálculo del Coeficiente Alfa entre los ítems del cuestionario (Alfa de Cronbach para N= 322, fue de .73). Por ello, puede considerarse que el cuestionario Bull-S es un instrumento fiable y válido para medir la agresividad entre escolares

Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inició con la selección de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. En un primer momento, se contactó con los equipos directivos con el objeto de explicarles los objetivos y el alcance de la investigación. Una vez que la dirección de los centros manifestó su consentimiento de colaboración, se realizó una reunión informativa con los tutores de los cursos implicados, en la que se acordaron los días para la realización de las diferentes pruebas. Para coordinar y revisar la aplicación de los instrumentos en las diferentes aulas se contó con la colaboración de varios investigadores.

Para la elaboración de la base de datos se ha utilizado el programa informático Tipi-Soft: Bull-S (Cerezo, 2002). Para el análisis de los mismos se ha utilizado el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, 15.0), que ha permitido realizar un contraste de hipótesis.

Objetivos

El estudio tiene como *objetivo general* conocer la estructura social y afectiva de un grupo de escolares de los últimos cursos de E. P. y su relación con la dinámica *bullying* como análisis necesario y previo a la propuesta de intervención.

Este objetivo se concreta en los siguientes *objetivos específicos*:

1. Conocer los niveles sociométricos reales y percibidos de los sujetos implicados en *bullying*.
2. Describir las características psicosociales asociadas a los sujetos implicados en *bullying*.

3. Conocer las diferencias sociométricas y psicosociales de los diferentes subgrupos (no implicados, *bullies*, víctimas y víctima-provocador).

Resultados

Siguiendo el orden de los objetivos propuestos, presentamos un estudio descriptivo de las características y niveles sociométricos más destacados y un análisis de diferencias entre los roles (análisis de varianzas a través de la prueba F de Anova). En el análisis de varianzas incluimos el procedimiento de comparaciones “a posteriori” (Tukey y T3 de Dunnett) para aquellas variables estadísticamente significativas del Test Bull-S (Cerezo, 2002). Así, se han analizado las diferencias entre las medias de las puntuaciones obtenidas para los no implicados (otros), *bully*, víctimas y víctimas-provocadores (v-p).

1. Descripción de niveles sociométricos reales y percibidos.

En el gráfico 1 se muestran los niveles de *aceptación y rechazo* de los diferentes subgrupos, observándose como los perfiles de víctima y víctima-provocador obtienen las puntuaciones más altas en rechazo ($M = 17.8$, $DT = 15.7$; $M = 31.3$, $DT = 12.9$) y más bajas en aceptación, por lo que su perfil queda definido claramente por una situación de aislamiento dentro del grupo.

Los alumnos agresores también obtienen medias más elevadas que los no implicados en *bullying* en rechazo ($M = 8$, $DT = 8.7$), siendo rechazados por un grupo de compañeros. Pero a su vez obtienen medias similares a los no implicados en aceptación lo que muestra que también son aceptados por otros compañeros ($M = 4.3$, $DT = 4.8$).

En relación a las *expectativas de ser rechazado*, encontramos que los tres perfiles implicados en *bullying* son conocedores de su situación de rechazo dentro del grupo, siendo significativo que la media más baja en esta variable sea la obtenida por los alumnos víctimas ($M = 7.5$, $DT = 7.7$), mientras que la puntuación de los v-p es más alta ($M = 11.6$, $DT = 4.6$).

Por último se observa en el gráfico 1 la característica que define a los tres perfiles, es decir, *la manía*. Agresor, víctima y v-p son definidos como sujetos a los que se les tiene manía, reflejándose una situación social negativa para los tres dentro del aula. Si bien, cabe destacar que los peor situados en el entramado relacional son los víctimas y v-p ($M = 2$, $DT = 1.1$; $M = 3$, $DT = 1.2$) que alcanzan medias superiores en esta variable.

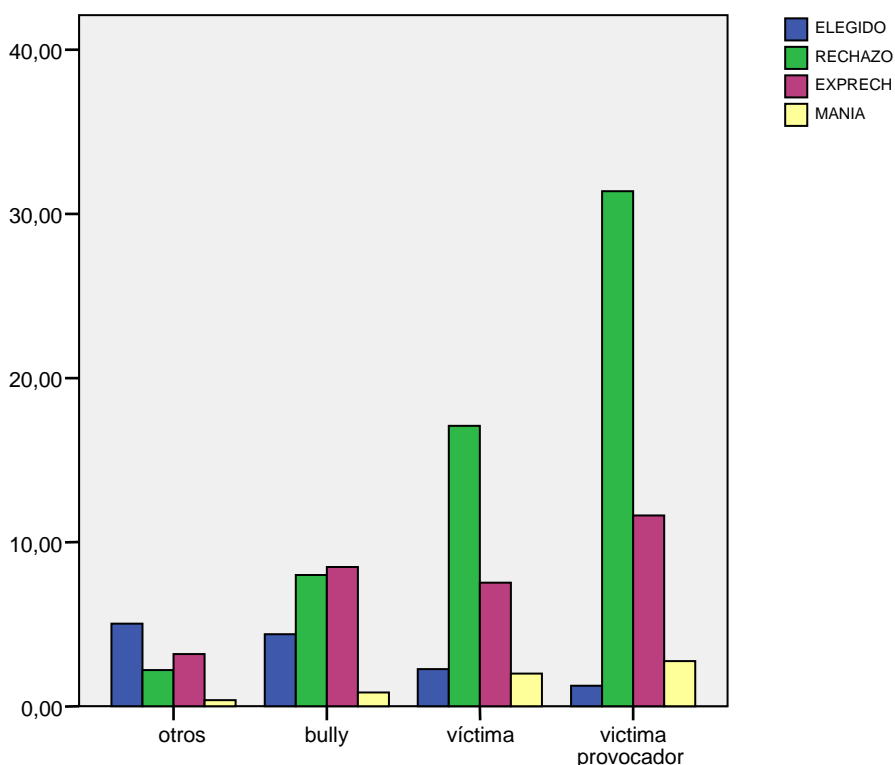


GRÁFICO 1. Niveles de aceptación, rechazo, expectativas de ser rechazado y manía

2. Comparaciones entre los subgrupos. Semejanzas y diferencias

Niveles sociométricos.

La tabla 1 recoge los resultados significativos de los diferentes análisis Anova. En ella podemos ver como los aspectos relacionales del aula reflejan posiciones o estatus sociales diferentes para cada uno de los subgrupos analizados, dejando ver algunas semejanzas entre ellos dignas de mención.

En el análisis del número de *elecciones* [$F(3;422)= 4,838$; $p<0.01$] se observan diferencias entre las medias de los distintos subgrupos, sin embargo las comparaciones múltiples muestran que el grupo de sujetos *bullies* no presenta diferencias significativas con respecto a los otros alcanzando niveles similares de aceptación.

Por el contrario, las víctimas y víctimas-provocadores son poco elegidas por sus compañeros y presentan diferencias significativas con respecto a los otros ($p<0.01$). Los víctimas-provocadores presentan la media más baja, encontrándose diferencias en las medias con respecto también a los *bullies* ($p=0.02$).

En el análisis de la variable *rechazo* [$F(3;422)= 98,778$; $p<0.001$] se observa que todos los sujetos implicados en *bullying* muestran diferencias significativas con respecto a los otros ($p<0.01$). Se destacan las diferencias de medias que muestran los víctimas y víctimas-provocadores con respecto a los no implicados.

Los sujetos víctimas-provocadores obtienen la media más elevada en esta variable mostrando diferencias con respecto a los *bullies* ($p<0.01$). Sin embargo,

encontramos que los *bullies* no muestran diferencias significativas con respecto a los sujetos víctimas por lo que también son rechazados por un grupo de compañeros.

Percepción del estatus social.

Al analizar las *expectativas de ser aceptado*, encontramos relevante que no existen diferencias significativas en las expectativas de ser elegidos, y en general, los sujetos piensan que no serían elegidos por sus compañeros/as. Estos datos ponen de manifiesto poca cohesión entre los miembros del grupo. En esta variable son los otros y los *bullies* los que presentan medias próximas y algo más altas que las víctimas y las víctimas provocadores, por lo que se puede decir que los sujetos agresores perciben y son conscientes del apoyo que reciben de parte de algunos iguales.

En el análisis de las *expectativas de ser rechazados* si se observan diferencias significativas entre los sujetos implicados con respecto a los otros [$F(3;422)=26,640$; $p<0.001$]. Podemos ver en la tabla 1 que son los sujetos *bullies* y los víctimas-provocadores los que muestran diferencias con respecto a los otros en esta variable ($p<0.001$). Estos dos perfiles parecen percibir el rechazo del grupo y creer que no serían elegidos por sus iguales.

Por su parte, los sujetos víctimas, quienes obtienen puntuaciones altas en rechazo, no presentan diferencias significativas en expectativa de rechazo con los otros ($p=0.07$) poniéndose de manifiesto que son menos conscientes del rechazo que provocan. Por el contrario, los sujetos víctimas-provocadores obtienen la media más baja en expectativa de ser elegido y la media más alta en expectativa de ser rechazado mostrando tener un mayor conocimiento de su situación social dentro del grupo.

Características psicosociales asociadas a cada perfil.

En el estudio de los elementos de la relación agresión-victimización se observan -véase tabla 1- diferencias significativas en *manía* [$F(3;422)=88,215$; $p<0.001$], que perfilan la situación sociométrica de los sujetos implicados en *bullying* con respecto a los otros. También se aprecian semejanzas en manía entre los *bullies*, víctimas y víctimas-provocadores ($p<0.001$).

La variable *fortaleza* muestra claras diferencias y una situación de protagonismo de los *bullies*, ya que éstos destacan como fuertes y obtienen diferencias significativas con los otros, con los víctimas y con los víctimas-provocadores [$F(3;422)=69,683$; $p<0.001$].

TABLA 1. Diferencias en los aspectos sociométricos y en las características psicosociales

	F	Diferencia de Medias	P
ACEPTACIÓN	F(3; 422)= 4,838 P= .003	Otros/bully= ,6502 Otros/víctima=2,783 Otros/V-P= 3,794 Bully/V-P= 1,0159	NS .002 .001 .022
RECHAZO	F(3; 422)= 98,778 P= .000	Otros/bully= -5,781 Otros/víctima= -14,868 Otros/V-P= -29,156 Bully/V-P= 23,375	.004 .004 .002 .006
EXPECTATIVAS DE SER RECHAZADO	F(3; 422)= 26,640 P= .000	Otros/bully= -5,3052 Otros/víctima= -4,3421 Otros/V-P= -8,4454	.000 .078 .006
FUERTE	F(3; 422)= 69,683 P= .000	Otros/bully= -2,084 Bully/víctima= 2,4018 Bully/V-P= 1,575	.000 .000 .000
PROVOCADOR	F(3; 422)= 123,14 P= .000	Otros/bully= -1,9056 Otros/V-P= -2,2541 Víctima/V-P= -2,1087 Bully/V-P= -,3484	.000 .001 .001 NS
COBARDE	F(3; 422)= 54,114 P= .000	Otros/Víctima= -1,7077 Otros/V-P= -1,3273 Bully/V-P= -1,1742	.000 .001 .001
MANÍA	F(3; 422)= 88,215 P= .000	Otros/bully= -,4783 Otros/víctima= -1,6298 Otros/V-P= -2,3798 Bully/víctima= -1,1515 Bully/V-P= -1,9015	.000 .000 .006 .001 .020

La variable *provocación* [F(3;422)=123,14; p<0.001], muestra semejanzas entre los *bullies* y los v-p, observándose diferencias significativas con respecto a los *otros* (p=0.001), aunque destacan los altos niveles alcanzados por los v-p, quienes obtienen la media más alta.

Por el contrario la variable de *cobarde* [F(3;422)=54,114; p<0.001] establece semejanzas ente el perfil de víctima y víctima provocador, observándose en la tabla 1 diferencias significativas con respecto a los *otros* (p<0.001), por parte de ambos roles. En esta variable también se aprecia que los sujetos víctimas-provocadores son

considerados cobardes por sus compañeros, siendo ésta una característica que los diferencia de los sujetos *bullies* ($p=0.001$).

Conclusiones

Este estudio muestra como la estructura socio-afectiva del grupo-aula es un claro factor de riesgo para la dinámica *bullying*, apreciándose que una parte del grupo otorga cierto estatus social a los *bullies*. Valoran positivamente la fortaleza de éstos al tiempo que son rechazados y se les tiene manía. Asimismo, la fortaleza física y la provocación les otorga cierta popularidad frente a la cobardía y la manía que despiertan los sujetos víctimas y víctimas-provocadores, quienes se encuentran en una situación de mayor aislamiento e indefensión (Cerezo y Ato, 2005; Del et. al., 2003; Perren y Alsaker, 2006).

Desde este enfoque relacional, el estudio confirma que los *bullies*, a pesar de ser rechazados, tienen el apoyo de otros iguales con cierta tendencia a ser agresivos ya seguidores o ayudantes (Gifford-Smith y Brownell, 2003) tal como se muestra en la figura 1.

Estos resultados reflejan la importancia de la actitud de los espectadores ante este tipo de conductas (Almeida et. al., 2006; Díaz-Aguado et. al., 2004). Resulta evidente que para los sujetos víctimas y víctimas-provocadores, el aula es un sistema totalmente cerrado del que quedan totalmente excluidos mientras que para los *bullies* existe posibilidad de alcanzar cierto reconocimiento a través de comportamientos transgresores como la agresividad (Buelga et. al., 2009).

Se confirma que los sujetos *bullies* presentan un perfil específico frente a los sujetos víctimas, siendo el aspecto social un reforzador de la desigualdad de poder entre ambos perfiles (agresor y víctima), además de entender las relaciones como un factor de riesgo para verse implicado en este tipo de dinámicas (Cerezo y Ato, 2005).

No se puede olvidar que la situación de rechazo que viven los tres perfiles implicados en la dinámica *bullying* y las altas expectativas que tienen de no ser elegidos describen una situación social conflictiva para ellos dentro del aula y declaran niveles de sociabilidad bajos que, sin duda, requieren pautas de actuación concretas, dirigidas al desarrollo de competencias sociales (Dueñas y Senra, 2009; García et. al., 2010).

Por otra parte, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de identificar los roles implicados en estas dinámicas y conocer los aspectos sociométricos que las favorecen y mantienen como punto de partida para el diseño de un programa de intervención. Antes de actuar debemos realizar una amplia evaluación contextualizada de las situaciones *bullying*, para lo que se propone el Test Bull-S (Cerezo, 2002) como un instrumento válido y fiable.

En toda esta labor, el equipo de orientación escolar tiene una función primordial de asesoramiento, apoyo e intervención específica con profesores y padres, especialmente con alumnos de riesgo (Tresgallo, 2008). La información obtenida permitirá diseñar una intervención educativa diferenciada (*bully*, víctima y grupo-aula) que, en el caso del grupo, irá dirigida a favorecer el tipo de relaciones entre compañeros y a desarrollar las competencias necesarias en los espectadores para que se conviertan en defensores activos (Gini et. al. 2008).

Centrándonos únicamente en la actuación con el grupo creemos interesante, como prospectiva, realizar un estudio aplicado en dos fases (test-postest) en el que, una vez recogidos los datos, se lleven a cabo una serie de acciones enmarcadas en la acción tutorial con los profesores y los alumnos. Proponemos aplicar el programa CIP (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2010), para propiciar un cambio de actitudes ante este fenómeno, mejorar el clima socio-afectivo del grupo y promover actitudes de afrontamiento ante este fenómeno.

La puesta en práctica abarca tres bloques de actividades que pueden adaptarse a las necesidades del grupo:

1. *Mejorar el clima socio-afectivo del grupo promoviendo un mejor conocimiento entre sus miembros.* En este bloque se llevarán a cabo actividades para:
 - a. Presentar y acoger a los alumnos de reciente incorporación.
 - b. Permitir el contacto y acercamiento entre los miembros del grupo.
 - c. Valorar positivamente nuestras características personales.
 - d. Encontrar afinidades dentro del grupo.
 - e. Participar y colaborar en la organización del aula.
2. *Mejorar la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones dentro del grupo desarrollando un clima de mayor confianza.* En este bloque se llevarán a cabo actividades para:
 - a. Detectar posibles problemas en la comunicación del grupo.
 - b. Conocer los elementos que facilitan y dificultan una comunicación.
 - c. Desarrollar la empatía fomentando la comprensión de situaciones.
 - d. Dar a conocer nuestras opiniones sobre un tema de forma asertiva.
 - e. Analizar y reflexionar sobre el uso de ciertas expresiones de nuestro lenguaje.
3. *Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos favoreciendo una red de apoyo y mayor cohesión dentro del grupo.* En este bloque se llevarán a cabo actividades para:
 - a. Dar a conocer el término “conflicto” como algo positivo.
 - b. Tomar conciencia de los prejuicios que intervienen en un conflicto.
 - c. Identificar y analizar problemas interpersonales.
 - d. Buscar diversas soluciones a conflictos y elegir una.

Por último, como limitaciones del estudio, podemos decir que los resultados del mismo han quedado restringidos a una muestra no muy amplia y a la percepción de los propios alumnos como protagonistas principales del fenómeno *bullying*, por lo que creemos interesante para próximos estudios contrastar la percepción de ellos con la de los demás implicados (padres y profesores). Asimismo, dado que estas conductas se están produciendo en los últimos cursos de Educación Primaria, resaltamos la necesidad de realizar estudios de esta naturaleza en los primeros cursos de esta etapa educativa.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A., Caurcel, M.J. y Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 371-396.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Cerezo, F. (2002). *Bull-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Manual de referencia*. Vizcaya: Grupo ALBOR-COHS.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide. Colección Ojos Solares. Tratamiento.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying among peers in Spanish and English pupils. A sociometric perspective using the bull-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2004). *Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería, 30 de Marzo al 2 de Abril de 2004. Actas del Congreso.
- Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2010). *El programa CIP. Intervención Psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Craig, W. y Pepler, D. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). Prevención de violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. En *La violencia entre iguales en la escuela en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Vol. I, Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dueñas, M^a Y Senra, M^a. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *Revista Española de Orientación Psicopedagogía*, 20 (1), 39-49.
- García, F.J., Sureda, I. y Monjas, M^a I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Gifford-Smith, M. y Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp.3-20). New York: Guilford Press.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and violent behavior*, 15, 112-120.
- Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar "bullying": Documento para padres y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 328-333.
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 28-37.

Fecha de recepción: 31-05-2010

Fecha de revisión: 06-05-2011

Fecha de aceptación: 05-07-2011