



Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores

Bullying and diversity. Relationship of bullying with the perception of normalcy in victims and aggressors

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482

Raúl Carretero Bermejo

Universidad Complutense de Madrid

Alberto Nolasco Hernández

Universidad de Zaragoza

Resumen

El acoso escolar está relacionado con diversas variables entre las que aparecen la diversidad (Garaigordobil, 2014) y variables que sitúan a la víctima fuera de la normalidad (Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez, 2020), sin embargo no es sencillo encontrar un único significado sobre normalidad, puesto que la propia definición indica que ésta depende de la autoridad, el contexto y el momento en el que se define. El presente trabajo tiene dos objetivos fundamentales: conocer si las víctimas de acoso escolar perciben tener alguna característica que los sitúe fuera de lo normal; y conocer si los agresores perciben tener alguna característica que los aleje de la norma. Se ha diseñado un estudio transversal, de tipo descriptivo y cuantitativo, en el que han participado una muestra representativa de alumnos de ESO de la Comunidad de Madrid conformada por 1211 participantes y construida mediante una técnica de muestreo estratificado, proporcional y aleatorio. Para la recogida de la información se ha construido un cuestionario que incluye una primera sección donde se recoge la información sociodemográfica y sobre normalidad; y una segunda sección conformada por el *Cuestionario de acoso escolar del defensor del pueblo-Unicef* (defensor del pueblo, 2006). La fiabilidad y consistencia del cuestionario es aceptable (Alfa de Cronbach.90). Para la comparación de medias entre los grupos se ha aplicado la prueba t de Student. Los resultados muestran que las personas que perciben

tener alguna característica que las sitúan fuera de la normalidad, puntúan significativamente más alto en la variable víctima. No encontramos diferencias significativas en relación con la variable agresor. Esto implica que el riesgo de participar en situaciones de acoso escolar como víctima se puede predecir. Por otra parte, estos resultados nos proporcionan información valiosa para la elaboración de planes de prevención e intervención en acoso escolar.

Palabras clave: bullying, agresor, víctima, normalidad, diversidad, rol, violencia, ambiente escolar, discriminación

Abstract

School bullying is related to a number of variables such as diversity (Garaigordobil, 2014) and those that place the victim outside of normality (Suárez-García, Álvarez-García and Rodríguez, 2020). However, it is not easy to find a single interpretation of normality, since the definition itself indicates that it depends on the authority, the context and the moment when it is defined. The present work had two fundamental objectives: to understand if the victims of school bullying perceive themselves as having any characteristic that deviates from the ordinary; and to know if the aggressors perceive themselves as having any characteristic that deviates from the norm. A cross-sectional, descriptive and quantitative study was designed using a representative sample of ESO students from the Community of Madrid. This sample was constructed using a stratified, proportional and random sampling technique involving 1211 participants. To acquire the information, a questionnaire was compiled consisting of a first section relating to sociodemographic data and information about normality; and a second section containing the *Cuestionario de acoso escolar del defensor del pueblo-Unicef* (defensor del pueblo, 2006). The reliability and consistency of the questionnaire is acceptable (Cronbach's alpha.90). For the comparison of the means between the groups, the Student's t-test was applied. The results showed that people who perceive they have some characteristic that deviates them from the normal range score significantly higher on the victim variable. We did not find significant differences in relation to the aggressor variable. This suggests that participating in school bullying situations as a victim is a risk that can be predicted. On the other hand, these results provide us with valuable information to work on school bullying prevention and intervention plans.

Keywords: Bullying, aggressor, victim, normality, diversity, role, violence, school life, discrimination

Introducción

La violencia entre iguales en el contexto escolar, no es un hecho nuevo, aunque sí que es relativamente nuevo el interés por el estudio de este tipo de violencia. Encontramos las primeras referencias de estudio sobre el acoso escolar en la década de los 70 del pasado siglo en los países escandinavos, llevadas a cabo por Olweus (1973) quien define el acoso escolar como “una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno, o un grupo de alumnos, sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada” (Olweus, 2013, p. 762).

Como consecuencia del desarrollo del estudio sobre el acoso escolar se han encontrado diversas variables relacionadas con la posibilidad de participar como agresor o como víctima de este tipo de violencia (Garaigordobil, 2014). Lucena (2005) señala que, refiriéndonos a las víctimas, aunque hay ciertas características que parecen estar vinculadas con este rol, estas no son en ningún caso motivo necesario o suficiente para explicar la agresión. En cuanto a los agresores, al ser éstos preguntados por los motivos por los que agredían a sus víctimas, refieren la presencia de determinadas variables relacionadas con el aspecto físico como el uso de gafas o la obesidad, pero también el color de la piel, el color de pelo o la existencia de una discapacidad (Castedo, Alonso y Roales, 2010; Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez, 2020).

Estas variables forman parte y están relacionadas con la normalidad y la definición de ser o no normal. Cabe preguntarse entonces si también las víctimas justifican la violencia que reciben en el hecho de tener una de estas características señaladas por los agresores y que no forman parte de la normalidad, desde la percepción del agresor, de la víctima o del estándar de normalidad. Además, existe la duda acerca de si también los agresores justifican la violencia que ejecutan en base a determinadas características que ellos mismos tienen y si éstas forman parte, o no, de la definición de normal.

En este trabajo nos preguntamos acerca de cuál es, en caso de existir, la relación entre ajustarse o no a esa normalidad y la participación en el acoso escolar desde la posición de víctima y de agresor. No podemos hablar de inclusión y de un ambiente escolar para todos, libre de acoso escolar, si no es tratando de poner fin al afán de normalizarlo todo y empezando a ver en lo supuestamente diferente, algo enriquecedor, pues así el acoso escolar no encontraría motivos para la agresión en

la excepcionalidad o en, simplemente, aquello que no se ajusta a su definición de normalidad (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013).

Siendo cierto que todos somos diferentes, también lo es que no todas las diferencias gozan del mismo valor ni son incluidas en la definición de normal, dado que esta definición va más allá de lo meramente estadístico, y así, rasgos muy poco frecuentes son concebidos como positivos, y por tanto dentro de lo normal y deseable, y rasgos mucho más frecuentes son evaluados como negativos, fuera de lo normal y no deseables (Platero y Gómez Ceto, 2008). En este trabajo, y dada la falta de consenso en la definición de normal o en lo que significa ser normal según el marco cultural en el que nos encontremos (Carretero-Bermejo, 2005), nos planteamos la relación entre la participación en una situación de acoso escolar como víctima y agresor y si esa participación queda relacionada con la percepción del participante de tener una característica que le señala como no normal, donde el significado de normal y no normal queda establecido por el contexto de referencia, en este caso también del colegio y el grupo de clase. Para el desarrollo de este trabajo, nos interesa, sobretudo, la valoración que cada persona hace sobre su normalidad o anormalidad (modelo intrapsíquico o subjetivo de normalidad) y no tanto las características concretas sobre las que fundamenta esa evaluación, dado que pretendemos encontrar, si existiera, la relación entre acoso escolar y la percepción de normalidad o estar fuera de lo normal y no la relación entre acoso escolar y características concretas. Sobre este segundo punto se han desarrollado diferentes trabajos en el que los resultados presentan relación entre determinadas características físicas, de personalidad o de procedencia y la participación en situaciones de acoso escolar (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013). Si esto es así, por un lado, podríamos estar ante víctimas de acoso escolar que entienden la violencia que reciben en base a las características que les alejan de la normalidad y ante agresores que justifican sus conductas de agresión en determinadas características que presentan las propias víctimas, valoradas como no normales, y culpabilizándolas de esta forma de la violencia que reciben. Por otro lado, si el agresor percibe no tener nada que lo coloque fuera de lo normal, percibiéndose así mismo, por tanto, como normal y dentro del grupo mayoritario, estaríamos ante la reproducción de mecanismos que ya suceden en otros contextos sociales entre grupos mayoritarios y minoritarios. Hay que tener en cuenta que no es nuevo que el grupo dominante dicte e imponga su definición de normal y trate

de controlar el resto de significados, realidades o contenidos, en muchas ocasiones a través de la violencia. ¿Por qué iba a ser diferente en la escuela? En esta situación de la que partimos, se llega a entender que los agresores, que pertenecen al grupo dominante, se crean con el derecho de agredir a aquellos que no se ajustan a la definición de lo que debe o debería ser normal.

Los *objetivos* de este diseño de investigación son, primero, conocer si las víctimas de acoso escolar perciben tener alguna característica fuera de lo normal o que les aleja de la normalidad; en segundo lugar, conocer si los agresores perciben tener, también, alguna característica que los aleje de la norma. En relación a estos objetivos, las *hipótesis* de trabajo son: las personas que perciben tener alguna característica no normal participan con mayor frecuencia en situaciones de acoso escolar como víctimas que las personas que no perciben tener algo fuera de la norma; las personas que perciben tener alguna característica no normal participan con mayor frecuencia en situaciones de acoso escolar como agresores; la posición más frecuente en las situaciones de acoso escolar es la de espectador.

Acoso Escolar

Desde que el acoso escolar fue definido por primera vez han sido muchas y muy diversas las propuestas de definición presentadas. Sin embargo, en todas estas definiciones aparecen de manera recurrente tres características que determinan y explican la diferencia del acoso escolar frente a otros tipos de violencia: el acoso escolar incluye diferentes tipos de violencia y la intención de dañar a la víctima; no es una conducta aislada, sino que aparece recurrentemente, y es posible gracias a un desequilibrio de poder entre víctima y agresor del que el agresor decide abusar (Castillo Pulido, 2011; Estrada Gómez, 2015). De igual manera, el avance en el estudio del acoso escolar ha facilitado la tipificación de diferentes formas de violencia y maneras de ser realizado. Desde esta perspectiva y atendiendo a la manera en la que se realiza el acoso escolar podemos hablar de: directo, en el que existe confrontación directa entre ambos actores, tal como ocurre en las agresiones físicas y/o verbales; indirecto, en el cual la agresión no se presenta abiertamente, sino que adopta formas más sutiles, como los rumores falsos, la exclusión de los

grupos de amigos o incluso el *cyberbullying*, entre otras formas (Valdés Cuervo, Carlos Martínez y Torres Acuña, 2012, p.619).

Si realizamos la clasificación según el tipo de violencia (Martínez, 2002; Valdés et al., 2012) nos encontramos con acoso escolar: físico, en el que se incluyen empujones, puñetazos, patadas, golpes, quemaduras, etc.; verbal, materializado principalmente con motes e insultos, aunque también es habitual despreciar a la víctima en público, resaltando sus defectos físicos o sus acciones; psicológico, este tipo de acoso afecta emocionalmente a la víctima, mina su autoestima y genera una sensación de inseguridad y temor. Conlleva intimidaciones y amenazas verbales y no verbales. El componente psicológico podemos encontrarlo en cualquiera de las formas de maltrato; social, donde se pretende aislar a la víctima, los agresores tratan de eliminar el prestigio que pueda tener esta en el grupo para conseguir su exclusión social, incluso, en ocasiones, tratan de hacer partícipes a los demás de este tipo de acoso. Este se puede llevar a cabo con apodos, burlas y la divulgación de rumores negativos; y sexual, que conlleva conductas sexuales que denigran a la víctima.

El avance de la tecnología ha influido, también, en la creación de nuevas formas de acoso escolar (Hernández y Saravia, 2016) añadiendo a las formas anteriores las siguientes; dating violence: acoso entre parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional. Es considerado como la antesala de la violencia de género; cyberbullying: acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Hernández Vázquez y Saravia, 2016; Castro Santander, 2017).

Son tres los roles principales en las situaciones de Acoso Escolar entre iguales: Agresor, Víctima y Espectador (Martínez Rodríguez, 2017). Como consecuencia de la profundización en el estudio sobre Acoso Escolar entre iguales, se han ido reconociendo e identificando diferentes tipos o subtipos de estos tres roles principales (Carretero-Bermejo, 2011).

- **Agresor:** habitualmente provienen de entornos familiares con dificultades para enseñar a sus menores a respetar límites y normas. Normalmente estas familias suelen combinar una permisividad excesiva para con sus menores ante conductas inadecuadas, o incluso antisociales, con el uso y empleo de métodos muy autoritarios y coercitivos, donde se incluye con mucha frecuencia el castigo físico (Díaz – Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Díaz-

Aguado, 2005). Podemos encontrarnos con tres formas de agresor: *agresor líder*: Estudiantes que inician la agresión en las situaciones de Acoso Escolar entre iguales; *agresor seguidor*: estudiantes que no inician la agresión, pero que se unen al Agresor Líder; *agresor reforzador*: estudiantes que participan de la situación mediante el ánimo a las/os agresoras/es y las burlas hacia la Víctima.

- **Víctima:** Diferenciamos entre dos tipos posibles: víctima pasiva y víctima activa (Martínez Rodríguez, 2017): *víctima pasiva*: este tipo de víctima no suele contar con apoyos entre los miembros de su grupo, sufre de cierto aislamiento social y muestra carencias importantes en sus habilidades sociales y de comunicación básicas. Suelen ser personas muy poco asertivas, que tienden a comportarse, como su nombre indica, de manera pasiva e incluso sumisa. Sienten miedo ante las situaciones de violencia y se muestran como personas muy vulnerables, ansiosas, inseguras y con una autoestima muy baja. A menudo se sienten culpables de la situación de violencia de las que son víctimas y tienden a ocultar esta situación. Es posible que la víctima pasiva sienta más vergüenza ante este tipo de situaciones de acoso que las personas que ejecutan la agresión (Díaz-Aguado, 2005); *víctima activa*: suelen encontrarse sin apoyos en su grupo, por lo que sufren de cierto aislamiento social. Además, gozan de una gran impopularidad entre sus compañeros, de tal forma que suelen aparecer como estudiantes discriminados o excluidos por el resto de sus compañeros. Al contrario que la víctima pasiva, la víctima activa suele comportarse de manera agresiva e impulsiva, reaccionando de esta forma ante las agresiones, pero también ante otros estímulos. Son incapaces de encontrar la conducta adecuada para resolver el conflicto. En ocasiones son etiquetadas también como “Víctima Provocadora” (Díaz-Aguado, 2005).
- **Espectador:** son dos los tipos básicos de espectador (Martínez Rodríguez, 2017): *espectador defensor*: estudiantes que ayudan o intentan ayudar a la víctima; *espectador pasivo*: estudiantes que no se involucran en la situación. Distinguimos entre quienes conocen la situación pero no intervienen y quienes no son conocedores de la situación.

Normalidad

Si buscamos la definición de “normal” en la RAE encontramos la siguiente definición: “aquello que sirve de norma o regla, que se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano”. Buscando el significado de “norma” queda definida como “regla u ordenación del comportamiento dictada por una autoridad, regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar conductas, tareas o actividades”. Si buscamos “normalización” encontramos la definición de “acción y efecto de normalizar” y, por último, buscando la definición de “normalidad” encontramos que es la “cualidad o condición de normal” (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013).

No queda claro, entonces, el significado de normal porque, además, como indica la definición de normal, queda condicionada a la autoridad que la dicta, por lo que el cambio de autoridad, incluso de contexto, puede significar el cambio del significado de normal. No es probable, por tanto, encontrar un significado de normalidad válido para cualquier contexto, tiempo y/o grupo (Carretero-Bermejo, 2005).

Existen diferentes perspectivas o modelos de estudio de la normalidad que reflejan diversas realidades en función de donde pone el foco cada uno de estos modelos. El primero de estos modelos, el modelo estadístico, considera que lo normal y la normalidad quedan definidas por criterios estadísticos, fijándose en conceptos como valor medio, frecuencia y continuidad, conformando esta dimensión de normalidad lo más frecuente dentro del marco cultural de referencia. De esta forma normal queda definido como lo frecuente, lo más probable y normalidad se define como lo que sucede de forma recurrente, más frecuentemente y es más probable que suceda. En contraposición a la definición de normal, se emplean términos como desviación para referirse a lo que no se ajusta a esta normalidad estadística. Por otra parte, la normalidad definida por cada grupo, en cada contexto, se presenta como la única posible, por lo que para formar parte de esa normalidad se deben asumir las características que la definen como propias y esto no es siempre posible, puesto que podemos cambiar actitudes y comportamientos, pero no es tan sencillo cambiar determinados rasgos físicos para ajustarse a la definición de normalidad del grupo o contexto.

Los procesos de discriminación a los diferentes, forman parte de la vida de los grupos, puesto que por el mero hecho de formar parte de un grupo se generan procesos de discriminación exogrupal (Tajfel y Turner,

1979.) así que al identificarnos como miembro del grupo mayoritario y normal tendemos a discriminar a todos aquellos que se quedan fuera de ese grupo definido como normal.

El segundo modelo, el modelo legal, presta atención a lo normativo, siendo normal lo que se ajusta a las normas dictadas en cada contexto. De nuevo aparece la necesidad de vincular normalidad con el contexto social de referencia. Desde un tercer modelo, el modelo médico, se vincula el término normalidad con el de salud, donde será considerado estado normal aquel que presenta un estado de salud óptimo o se ajusta a lo esperado en base a diferentes criterios empleados para valorar la normalidad (con frecuencia estadísticos). Por último, desde el modelo subjetivo o intrapsíquico, se propone que es cada individuo quien define y valora su normalidad o anormalidad (Pineda Rodríguez y Betancur Betancur, 2015). Asumidas estas dificultades, en nuestro contexto más próximo, podemos plantearnos qué es considerado normal y, en consecuencia, qué es aceptado. Según Sánchez Sáinz y García Medina (2013), si nos referimos a características físicas, debemos hacer referencia también a aquellas no visibilizadas de forma habitual en los medios de comunicación, cuentos o libros de texto, características tales como el peso, el color de piel, la estatura, o la forma y color del pelo. Todos poseemos diferentes características que nos hacen diversos, sin embargo, son legítimas y consideradas positivas en nuestra sociedad actual solo algunas de ellas, como ser caucásico y delgado. Entre tanto, algunas otras como la gordura, la baja altura, colores de piel diferentes u ojos con estrabismos, no lo son. Y como mencionábamos en la introducción, no tiene que ver con lo meramente estadístico, sino con la decisión dictada por el grupo dominante y asumida por los demás.

La normalidad es un constructo social, una representación social, una forma de pensar y actuar, dado que se emplea en contextos académicos y científicos y, también, en el mundo cotidiano, donde permite comprender el contexto social. Por tanto, la definición de normalidad no se infiere de un ámbito o disciplina concreto. Además, la definición de normalidad no procede exclusivamente del ámbito científico, sino que cualquier propuesta de definición estará impregnada de contenido que proviene del sentido común. Por tanto, aún siendo un término empleado con frecuencia no es posible definirlo de manera unívoca (Bertolote, 2008).

Método

Se ha diseñado un estudio descriptivo y comparativo de corte transversal y cuantitativo, en el que ha participado una muestra representativa de alumnos de ESO de la Comunidad de Madrid.

Muestra

La Comunidad de Madrid contaba en el curso 2018-2019 con 280.356 alumnos matriculados en ESO, distribuidos entre centros públicos ($n=145.891$), centros concertados ($n=105.601$) y centros privados ($n=28.864$). Para asegurar la representatividad, la muestra se ha seleccionado mediante una técnica de muestreo estratificado, proporcional y aleatorio, teniendo en cuenta la proporcionalidad del tipo de centro y la distribución del alumnado en los diferentes distritos de la Comunidad de Madrid. En total han participado un total de 1428 alumnos, de los que han completado correctamente el cuestionario 1211 alumnos, siendo esta la muestra definitiva en este diseño. Las edades de los participantes se encuentran comprendidas entre los 13 y los 16 años, siendo la edad media 14,4 (desviación típica= 0.91). En cuanto al sexo, el 42,2% son chicas y el 57,8% son chicos. La muestra seleccionada permite trabajar con un intervalo de confianza del 95% (se asume una significatividad de .05) y un margen de error de 2.81

Este diseño estudia la relación entre la variable independiente, característica personal percibida como no normal, y la variable dependiente acoso escolar. Se han controlado las variables edad, curso, sexo, tipo de centro y distrito.

Instrumento

Para la realización de este trabajo se ha creado un cuestionario con dos partes diferenciadas. En la primera de ellas, se recoge información sociodemográfica, la variable independiente y las variables de control que forman parte del diseño de investigación. La segunda parte del cuestionario está destinada a recoger información sobre la variable dependiente, el acoso escolar. Para la realización de este estudio hemos

utilizado el cuestionario del defensor del pueblo-Unicef (defensor del pueblo, 2006). El instrumento de recogida de información queda configurado de la siguiente manera:

Bloque 1: variables sociodemográficas

- Variable Independiente: característica personal percibida como no normal
- Variables controladas:
 - Edad
 - Curso
 - Sexo
 - Tipo de centro
 - Distrito

Bloque 2: Cuestionario del defensor del pueblo-UNICEF (Defensor del pueblo, 2006)

Se trata de una escala tipo Likert con 39 ítems con opción de respuesta entre 1 (nunca) y 4 (siempre). Los ítems del 1 al 13 miden participación en acoso escolar como víctima, los ítems del 14 al 26 miden participación en acoso escolar como agresor y los ítems del 27 al 39 miden participación en acoso escolar como espectador. Para cada uno de estos roles el cuestionario recoge información sobre 6 dimensiones de acoso escolar: agresión verbal, agresión física indirecta, agresión física directa, exclusión, acoso sexual y amenazas.

Procedimiento

Una vez seleccionados los institutos y participantes se mantuvo una reunión con el equipo directivo de cada centro para explicar el contenido del proyecto y confirmar su participación. Seguidamente, una vez confirmada su participación, se seleccionaron de manera aleatoria los cursos participantes, la fecha y el horario para la recogida de información. Se facilitó un modelo de autorización para que el responsable legal de cada menor autorizara su participación. Una vez en clase, el investigador explicó el contenido del cuestionario a cada grupo y se asignaron 30 minutos para la realización de la prueba.

Del total de cuestionarios administrados, se han eliminado 217 cuestionarios que no estaban completados correctamente, se ha creado la base de datos en el programa estadístico SPSS v25 y se han introducido los datos recogidos. Se ha analizado estadística y descriptivamente la muestra, creado las variables necesarias para la realización del trabajo comprobado la fiabilidad y consistencia del cuestionario empleado calculando el alfa de Cronbach de cada una de las secciones y de la prueba en su conjunto. Para comparar los resultados y la significatividad estadística de las diferencias encontradas entre las puntuaciones medias de los grupos de la variable independiente en la variable dependiente hemos utilizado la prueba *t de Student* para muestras independientes.

Resultados

Fiabilidad y consistencia: para el cálculo de la fiabilidad y la consistencia interna se ha calculado el alfa de Cronbach. El cuestionario muestra una consistencia interna y fiabilidad adecuada (alfa de Cronbach.91).

Para facilitar la lectura de los resultados se presentan agrupados según las hipótesis de trabajo.

Las personas que perciben tener alguna característica no normal participan con mayor frecuencia en situaciones de acoso escolar como víctimas que las personas que no perciben tener algo fuera de la norma.

TABLA I. Media y sig. (bilateral) víctimas y percepción de característica no normal

		Victi- ma	Agre- sión verbal	Agre- sión física indirec- ta	Agre- sión física directa	Exclu- sión Social	Acoso Sexual	Amena- za
Percepción caracte- rística no normal	Si	18.33	5.42	4.25	1.08	3.25	1.00	3.33
	No	14.98	3.91	3.55	1.04	2.35	2.35	3.11
Sig. (bilateral)		.000	.032	.029	.527	.000	.319	.061

Fuente: elaboración propia

Se observa que las personas que creen tener alguna característica que les coloca fuera de la norma puntúan significativamente más alto en víctimas de agresión verbal, agresión física indirecta, exclusión social y en víctima como categoría sumativa de todas las dimensiones de víctima. Además, estas personas que creen tener alguna característica que les distingue obtienen medias superiores en agresión física directa y amenazas. No se puede confirmar la hipótesis de trabajo ya que no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las categorías de víctima estudiada.

Las personas que perciben tener alguna característica no normal participan con mayor frecuencia en situaciones de acoso escolar como agresores.

TABLA II. Media y sig. (bilateral) agresores y percepción de característica no normal

		Agre- sor	Agre- sión verbal	Agre- sión física indirec- ta	Agre- sión física directa	Exclu- sión Social	Acoso Sexual	Amena- za
Percepción caracte- rística no normal	Sí	15,52	4.25	3.08	1.25	2.67	1.00	3.17
	No	14.83	3.95	3.20	1.12	2.43	1.02	3.11
Sig. (bilateral)		.461	.515	0.279	.348	.385	.207	.761

Fuente: elaboración propia

No Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las categorías de agresor estudiadas entre las medias de los alumnos que creen tener alguna característica que les diferencia y los que no creen tenerla. Por tanto rechazamos nuestra hipótesis de trabajo.

La posición más frecuente en las situaciones de acoso escolar es la de espectador.

TABLA III. Media y sig. (bilateral) participación en situaciones de acoso escolar

	Víctima	Espectador	Agresor	Espectador
Media	14.87	23.47	15.21	23.47
Sig. (Bilateral)	.000		.000	

Fuente: elaboración propia

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los roles de víctima y espectador y agresor y espectador, siendo la media del espectador la más alta. Por tanto mantenemos nuestra hipótesis de trabajo.

Discusión de resultados

Según la información encontrada, las personas que creen tener alguna característica que los diferencia o coloca en el grupo de lo no normal participan con más frecuencia en situaciones de acoso escolar desde la posición de víctima que las personas que se perciben en el grupo normativo. Aunque no es posible confirmar la hipótesis ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las categorías de víctima estudiadas, estos resultados apuntan a la posibilidad de que el acoso escolar encuentre justificación en lo no normal, en lo que parece salirse de la normalidad (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013). Históricamente el grupo dominante, el “normal”, usa todas las herramientas de las que dispone, también la violencia, para mantener e imponer esa visión de normalidad. Puede que el contexto escolar esté reproduciendo lo que sucede en el contexto social en el que está inmerso. (Carretero-Bermejo, 2011).

Diferentes estudios (Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez, 2020; Garaigordobil, 2014; Martínez, 2002) señalan que cualquier elemento que singularice al alumno y le diferencie del grupo en general puede suponer un motivo por el que ser ridiculizado y víctima del agresor. Es objeto de un trabajo más amplio encontrar las posibles variables que están relacionadas con la posición de víctima, pero parece que no importa tanto la característica en si como la valoración que de esa característica hagan víctima y agresor, puesto que la definición de normal

es compartida, y es esa valoración de normalidad, no sujeta únicamente a criterios estadísticos (Carretero-Bermejo, 2005) la que parece estar detrás de las agresiones (Platero y Gómez Ceto, 2008).

En un trabajo presentado por la Universidad Internacional de Valencia (2014), se afirma que existen factores que multiplican las probabilidades de ser víctima de acoso como son: pertenecer a un grupo religioso, étnico, cultural o con una orientación sexual minoritaria, tener alguna clase de trastorno de aprendizaje, sobre todo los relacionados con el lenguaje oral ya que son los más evidentes, o tener algún tipo de discapacidad, pero no por el hecho concreto de presentar esta característica sino por la valoración negativa que el grupo dominante hace de las mismas. En este sentido, en este trabajo se ha solicitado a las personas que participan que identifiquen cuáles son esas características que creen que les diferencian del grupo, presentando estas respuestas: *“no poder leer bien”, “llevar gafas”, “mi nacionalidad”, “ser ruso”, “mi intelecto”, “mis orejas”, “mi físico”, “mi peso”, “ser menos femenina que las demás chicas”, “por mi personalidad y mis vestimentas, mi persona en general”, “ojos más grandes de lo normal”*, entre otras. Dichas respuestas no se encuentran contempladas en resultados por no responder a los objetivos aquí planteados.

También Lucena (2005), exponía que un rasgo definitorio de los alumnos que son víctimas de acoso escolar es el aspecto físico y las diferencias que puedan caracterizarles, y los resultados encontrados en este trabajo parecen señalar en esta misma dirección.

Queremos señalar, también, que la dimensión de la variable víctima donde las diferencias son más significativas, desde un punto de vista estadístico, es en *exclusión social* por lo que estos resultados, en la línea de los presentados por Sánchez Zafra, Zagalaz-Sánchez y Cachón-Zagalaz (2018), parecen indicar que, aún hoy y a pesar de las diferentes intervenciones socioeducativas que se están implementando en los centros educativos, al diferente se le excluye, también, en el contexto escolar, en el este estudio el contexto queda definido como alumnos de ESO de la Comunidad de Madrid, pero nos preguntamos si estos mismo no ocurre en el resto de edades y niveles educativos y también en diferentes regiones.

Los resultados señalan la necesidad de rechazar la hipótesis con respecto al rol de agresor puesto que no encontramos diferencias significativas entre los que dicen tener una característica que los defina

como no normales y los que no. Los resultados parecen presentar a los agresores como parte de la normalidad.

En el presente trabajo, tal como esperábamosse esperaba en las hipótesis construidas y como señalan diversos trabajos (Trautmann, 2008), la figura de espectador es la que más aparece en las situaciones de acoso escolar de los centros educativos que han formado parte de este trabajo. Del papel del espectador depende, en parte, que los agresores encuentren el soporte necesario para desarrollar sus conductas de agresión o de que las víctimas encuentren los aliados para hacer frente a la violencia que sufren y/o para evitar que estas situaciones ocurran (Martínez Rodríguez, 2017) En este sentido, el trabajo con el grupo de espectadores, con el grupo que rodea a las víctimas, es fundamental en la implementación de, tal como escribíamos, programas de prevención y prevención de las situaciones de acoso escolar. No podemos olvidar en estos programas de prevención e intervención a la mayoría de los alumnos que, como refleja este trabajo y el resto de estudios sobre acoso escolar consultados, participan como espectadores, desde los diferentes tipos de espectador.

Conclusiones

Este estudio no pregunta directamente a víctimas y agresores si esa característica que les hace diferentes o les coloca fuera de la normalidad, explica o justifica el acoso escolar, pero sí que describe una situación en la que tener o no tener una característica percibida por la persona como no normal aumenta las posibilidades de manera estadísticamente significativa de estar en el grupo de las víctimas. Sin embargo, nos planteamos qué sucedería si preguntamos a los agresores, una vez que creen no tener nada que los diferencie de lo normal, si perciben que las víctimas sufren acoso escolar a causa de alguna de las características que se encuentran fuera de la normalidad. Nos preguntamos también, qué encontraremos si realizamos esa misma pregunta a las víctimas. La respuesta de agresores y víctimas a estas preguntas podría dar información muy valiosa para la elaboración de planes de formación, prevención e intervención en acoso escolar.

Que los agresores no perciban tener nada que los diferencie puede estar indicando su percepción de pertenencia al grupo dominante

y/o mayoritario y con ello a contar con el respaldo de la mayoría. No podemos olvidar que las situaciones de acoso escolar son, en gran medida, posibles por el soporte y el refuerzo directo e indirecto que el agresor encuentra en su grupo de referencia, en forma de perfiles de agresores sin la capacidad de liderar y comenzar la agresión (Martínez Rodríguez, 2017) o en forma de espectadores pasivos. Es por esto que los procesos de intervención y prevención en acoso escolar consideran y habrían de considerar la figura del espectador como agente de cambio y protección fundamental, dado que sin el amparo de esa mayoría no serían posibles muchas de las formas de acoso escolar.

Consideramos que, a tenor de los resultados encontrados, el reto de construir un sistema escolar inclusivo y diverso, donde lo diferente no sea valorado de manera negativa, tendría también una repercusión positiva en la disminución de las situaciones de acoso escolar si, como parecen indicar los resultados encontrados, estas variables relacionadas con lo diferente, con lo normal, están relacionadas con la participación en situaciones de acoso escolar como víctima.

Limitaciones de la investigación

Este diseño nos describe una situación muy concreta: La percepción de presentar una característica valorada como fuera de la normalidad, aumenta el riesgo de participar en una situación de acoso escolar como víctima. Esto, en cambio, no sucede con los agresores, puesto que no se han encontrado diferencias significativas entre las personas que tienen una característica que los coloca fuera de lo normal y los “normales”. De estos resultados surgen diferentes hipótesis acerca de lo que esto puede, o no, significar, pero no dejan de ser hipótesis sin contrastar y posibles líneas de trabajo futuras.

Este trabajo ha sido desarrollado con unas pruebas en concreto, de autoinforme, lo que genera, al menos dos limitaciones: la primera tiene que ver con la influencia de la deseabilidad social en el proceso de cumplimentar los cuestionarios; la segunda tiene que ver con la influencia que puede tener en los resultados el uso de una prueba u otra, aunque las dos pretendan medir lo mismo, en este caso el acoso escolar.

Nuestra muestra representa a los estudiantes de ESO de la Comunidad de Madrid, generalizar estos resultados a la población de estudiantes de ESO del resto del país no es posible con este único estudio.

Líneas de trabajo futuras

En relación con la investigación, se proponen cuatro líneas de trabajo.

En primer lugar, y como se ha identificado en limitaciones, proponemos replicar este estudio en las diferentes comunidades para contrastar los resultados encontrados.

En segundo lugar, se propone ahondar en varias cuestiones: ¿Justifican las víctimas y los agresores la violencia en las características, en no estar dentro de lo percibido y valorado como normal? En caso afirmativo ¿cómo elaboran el discurso de justificación? ¿Qué variables definen la normalidad en nuestro contexto escolar? De éstas ¿cuáles están relacionadas con la participación en situaciones de acoso escolar como víctima?

En tercer lugar, se valora la importancia de incluir al profesorado en futuros diseños, puesto que es agente fundamental en la identificación y la intervención de las situaciones de acoso escolar.

En cuanto a la intervención, creemos que es fundamental incluir la información obtenida en este, y otros trabajos, de investigación acerca de las variables que están detrás de las situaciones de acoso escolar, como por ejemplo las variables género y sexismo.

Referencias bibliográficas

- Bertolote, J. M. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry*, vol., 6, 113–116.
- Carretero-Bermejo, R. (2005). Un niño normal. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, vol., 12, nº 2, 119-123. Recuperado de <http://theoria.eu/nomadas/12/raulcarretero.pdf>
- Carretero-Bermejo, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense De Educación*, vol., 22, nº 1, 27-43. doi:10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.2

- Castedo, A., Alonso, J. y Roales, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, vol., 8, 24-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729440>
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol., 4, nº 8, 415-428. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Castro, A. (2017). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, vol., 17, nº 4, 549-558. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3144>
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/000-020-Violencia_indice.pdf
- Estrada, M. (2015). *Acoso escolar: modelos agresivos originan acosadores*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, vol., 4, nº 1, 311-318.
- Garaigordobil, M. y Oñederra J. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, vol., 24, nº2, 103-108. doi: 10.1016/j.gaceta.2009.09.017
- Hernández, R. y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, vol., 1, nº 1, 30-40.
- Lucena, R. (2005). *Bullying: El acoso escolar*. Madrid: Asociación de Mujeres por la Paz.

- Martínez, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, vol., 2, 1-13.
- Martínez, J. (2017). *Acoso escolar: Bullying y cyberbullying*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.
- Pineda, C. y Betancur, C. (2015). Representaciones Sociales sobre Normalidad en un grupo de profesionales de la Salud Mental en la Ciudad de Medellín: Análisis Prototípico y Categorical. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, vol., 7, nº 2, 31-46.
- Platero, R., y Gómez, E. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico* (2ª ed.). Madrid: Talasa.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D: Jensen (eds), *Nebraska symposium on motivation*. Hemisphere. Lincon. University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, nº 9, 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es>
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos* (Biblioteca de innovación didáctica, 435). Madrid: Catarata.
- Sánchez, M., Zagalaz, M. y Cachón, J. (2018). Análisis de las Conductas Violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA)*, vol., 2, nº 1, 16-29. doi: 10481/49834
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, vol., 15, nº 1, 1-15. doi:10.23923/rpye2020.01.182
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.): *The Social Psychology of intergroup relations* (33-47). Monterey, CA: Brooks- Cole
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, vol., 79, nº 1, 13-20.
- Recuperado de <https://bit.ly/2M9UUTt>
- Universidad Internacional de Valencia (2014). *Los perfiles tipo en el bullying: víctima, agresor, instigadores y espectadores pasivos*. Valencia: Nuestros Expertos. Recuperado de <https://bit.ly/3607gET>

Valdés, A., Martínez, E. y Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, vol., 29, nº 3, 616-631. Recuperado de <https://bit.ly/3iu45u9>

Información de contacto: Raúl Carretero Bermejo. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Investigación y Psicología en Educación. La Almodena, Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. E-mail: raul.carretero@uclm.es

Bullying and diversity. The relationship between bullying and the perception of normalcy in victims and aggressors

Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482

Raúl Carretero Bermejo

Universidad Complutense de Madrid

Alberto Nolasco Hernández

Universidad de Zaragoza

Abstract

School bullying has been related to numerous variables, including diversity (Garaigordobil, 2014) and others implying victim abnormality (Suárez-García, Álvarez-García & Rodríguez, 2020). However, it is difficult to find a unique meaning of normality, since the definition itself suggests that it depends on the authority, context, and moment when it is defined. This work had two fundamental objectives: to determine whether or not victims of school bullying perceive themselves as having any characteristics that may deviate from the ordinary; and to find out if aggressors perceive themselves as having any specific characteristic that deviates from the norm. A cross-sectional, descriptive, and quantitative study was designed using a representative sample of high school students from the community of Madrid. This sample was created using a stratified, proportional, and random sampling technique involving 1211 participants. To acquire the information, a questionnaire was compiled consisting of an initial section relating to sociodemographic data and information about normality; and a second section containing the *School bullying questionnaire from the UNICEF Ombudsman* (Ombudsman, 2006). The questionnaire's reliability and internal consistency were found to be acceptable (Cronbach's alpha.90). A Student's t-test was applied to compare the means between groups. Our results suggest that individuals perceiving as possessing characteristics that deviate from the norm

scored significantly higher on the victim variable. No significant differences were found regarding the aggressor variable. This suggests that involvement as a victim in school bullying situations is a risk that may be predicted. On the other hand, these results offer valuable information that could potentially assist in the development of school bullying prevention and intervention programs.

Keywords: Bullying, aggressor, victim, normality, diversity, role, violence, school life, discrimination

Resumen

El acoso escolar está relacionado con diversas variables entre las que aparecen la diversidad (Garaigordobil, 2014) y variables que sitúan a la víctima fuera de la normalidad (Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez, 2020), sin embargo no es sencillo encontrar un único significado sobre normalidad, puesto que la propia definición indica que ésta depende de la autoridad, el contexto y el momento en el que se define. El presente trabajo tiene dos objetivos fundamentales: conocer si las víctimas de acoso escolar perciben tener alguna característica que los sitúe fuera de lo normal; y conocer si los agresores perciben tener alguna característica que los aleje de la norma. Se ha diseñado un estudio transversal, de tipo descriptivo y cuantitativo, en el que han participado una muestra representativa de alumnos de ESO de la Comunidad de Madrid conformada por 1211 participantes y construida mediante una técnica de muestreo estratificado, proporcional y aleatorio. Para la recogida de la información se ha construido un cuestionario que incluye una primera sección donde se recoge la información sociodemográfica y sobre normalidad; y una segunda sección conformada por el *Cuestionario de acoso escolar del defensor del pueblo-Unicef* (defensor del pueblo, 2006). La fiabilidad y consistencia del cuestionario es aceptable (Alfa de Cronbach.90). Para la comparación de medias entre los grupos se ha aplicado la prueba t de Student. Los resultados muestran que las personas que perciben tener alguna característica que las sitúan fuera de la normalidad, puntúan significativamente más alto en la variable víctima. No encontramos diferencias significativas en relación con la variable agresor. Esto implica que el riesgo de participar en situaciones de acoso escolar como víctima se puede predecir. Por otra parte, estos resultados nos proporcionan información valiosa para la elaboración de planes de prevención e intervención en acoso escolar.

Palabras clave: bullying, agresor, víctima, normalidad, diversidad, rol, violencia, ambiente escolar, discriminación

Introduction

Violence between peers in the school setting is not a new occurrence, however, the interest in studying this type of violence is quite novel. The first references to the study of school bullying date back to the 1970s in Scandinavian countries. Olweus (1973) defined school bullying as “a physical, psychological or moral behavior of persecution and physical aggression carried out by a student or group of students, on another, with a power imbalance and in a repeated manner” (Olweus, 2013, p. 762).

According to subsequent studies on school bullying, numerous variables have been found to relate to participating in bullying incidents, either as an aggressor or as a victim of this violence (Garaigordobil, 2014). Lucena (2005) suggested that, in the case of victims, although certain characteristics appear to be linked to this role, in no case should these characteristics be considered necessary or sufficient to explain the aggression. As for the bullies, when asking these individuals about the causes driving them to harass their victims, they tend to refer to the presence of certain variables related to physical aspects of the same, such as wearing glasses, being overweight, skin color, hair color or having a disability (Castedo, Alonso & Roales, 2010; Suárez-García, Álvarez-García & Rodríguez, 2020).

These variables form and relate to the so-called *normality* and the definition of being (or not being) *normal*. Therefore, it may be the case that victims justify the violence that is perpetrated against them, since they possess one of the characteristics mentioned by the aggressors and are not considered to be normal according to their own perception, the perception of the bully or according to the generalized standard perception of normality. In addition, doubts exist as to whether or not bullies may justify the violence by certain characteristics that they possess and whether or not these characteristics are included in the definition of normality.

This work examines the potential relationship between adaptation (or lack of the same) to normality and participation in school bullying, from the perspective of both the victim and the aggressor. It is impossible to promote inclusion and a school environment for all, that is, schools free of bullying, unless we end the pursuit of *normality* and discover the benefits of our differences. Then, school bullying would not result from

individual differences or the inability to fit into this so-called normality (Sánchez Sáinz & García Medina, 2013).

Clearly, everyone is different and these differences do not all have the same value and are not all included within the consideration of normal. But since this definition of normality extends beyond the merely statistical, very infrequent traits are viewed as positive, normal, and desirable, while much more frequent traits tend to be considered negative, abnormal, and undesirable (Platero & Gómez Ceto, 2008). In this work, given the lack of consensus regarding a definition of *normal* and what it means to *be normal*, according to the current cultural framework (Carretero-Bermejo, 2005), we propose a relationship between participation in school bullying as an aggressor or victim and whether or not this participation is related to the perception of having a characteristic suggesting abnormality, with the meaning of normal (and abnormal) being established by the context of reference, in this case, the school and class group.

For this work, the individual's assessment regarding his/her normality (or abnormality) is of interest (intrapsychic or subjective model of normality), as opposed to the specific characteristics upon which this assessment is based. This allows us to determine whether or not there is a relationship between school bullying and the perception of normality or abnormality, as opposed to the relationship between school bullying and any specific characteristics. The results of past studies have suggested a relationship between certain physical, personality, and background characteristics and participation in school bullying (Sánchez Sáinz & García Medina, 2013). If this is in fact the case, school bullying victims may believe that the violence perpetrated against them is caused by their abnormal characteristics. And similarly, aggressors may justify the violent acts that they engage in by certain characteristics of the victim that they consider to be abnormal, in effect blaming the victims for the bullying. On the other hand, if the bully believes that there is nothing abnormal about himself/herself and therefore considers himself/herself to be part of the normal and majority group, this would be a case of the reproduction of mechanisms that have already taken place in other social contexts between majority and minority groups. It should be noted that there is nothing new about dominant groups dictating and imposing their definition of normal and attempting to control other meanings, realities, or contents, often through violence. Why should this be any different in school settings? In this situation, it may even be justified that aggressors,

belonging to the dominant group, believe that they have the right to harass those who do not fit in with what they consider to be normal.

The objectives of this research design are, first, to determine whether victims of school bullying perceive themselves as having any characteristics that are not normal or that might make them less normal; second, to determine if aggressors perceive themselves as having any abnormal characteristics. Therefore, the working hypotheses are: individuals perceiving themselves as having any abnormal characteristics will be more likely to be involved in school bullying situations as victims as compared to those who do not perceive themselves as having any abnormal characteristics; individuals who perceive themselves as having abnormal characteristics will be more likely to participate in school bullying situations as aggressors; the most common role in school bullying situations is that of the observer.

School bullying

Since the initial definition of school bullying was penned, numerous subsequent definitions have been proposed. In all of these, three characteristics repeatedly appear in an attempt to determine and explain the difference between school bullying and other types of violence: school bullying includes distinct types of violence and the intent to harm the victim; it is not an isolated event but rather, repeats in a recurrent manner and it may be caused by a power imbalance existing between the victim and the aggressor, which the latter takes advantage of (Castillo Pulido, 2011; Estrada Gómez, 2015). Likewise, additional studies of school bullying have led to the distinction between different types of violence and ways that this bullying can be perpetrated. Given this perspective and considering how it tends to be carried out, the following types of bullying may be considered: direct, in which there is a direct confrontation between participants, as is the case of physical and/or verbal aggressions; indirect, in which the aggression is not openly carried out but rather, more subtle forms are used, such as false rumors, exclusion from groups of friends or even *cyberbullying*, among others (Valdés Cuervo, Carlos Martínez & Torres Acuña, 2012, p.619).

When making the classification according to the type of violence (Martínez, 2002; Valdés et al., 2012) the following are found for school

bullying: physical, including pushes, punches, kicks, strikes, burns, etc.; verbal, mainly in the form of nicknames and insults, although public humiliation of the victim is also common, highlighting their physical defects or actions; psychological, affecting the victim emotionally by damaging their self-esteem and creating a sensation of insecurity and fear. It tends to include verbal and non-verbal intimidation and threats. The psychological component may be seen in any of the harassment forms; social, in which an attempt is made to isolate the victim, with aggressors trying to eliminate any prestige that the victim might have in the group, thereby ensuring his/her social exclusion and even, at times, encouraging others to participate in the bullying behavior. This may include the use of nicknames, ridiculing and spreading negative rumors; and sexual forms, which include sexual behavior that denigrates the victim.

Advancing technology has also been influential, leading to the creation of new forms of school bullying (Hernández & Saravia, 2016) in addition to those mentioned above; dating violence: bullying between adolescent couples, in which emotional blackmail is common. It is considered a prelude to gender-based violence; cyberbullying: an intentional aggressive act carried out repetitively and consistently over time, via electronic contact by a group or individual, against a victim that is unable to easily defend him/herself (Hernández Vázquez & Saravia, 2016; Castro Santander, 2017).

There are three main roles in school bullying situations arising between peers: aggressor, victim, and observer (Martínez Rodríguez, 2017). As a result of further study on school bullying between peers, distinct types or subtypes of these three main roles have been recognized and identified (Carretero-Bermejo, 2011).

- **Aggressor:** they typically come from families facing difficulties in teaching their children to respect boundaries and rules. Normally, these families demonstrate excessive permissibility with their children in response to inappropriate or antisocial behavior and use authoritarian and coercive methods that often include physical punishment (Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seoane, 2004; Díaz-Aguado, 2005). There are three potential aggressor types: *aggressor leader*: student that initiates the aggression in school bullying situations with peers; *aggressor follower*: student that does not initiate the aggressive act but that joins in on the behavior with the aggression leader; *reinforcing aggressor*: student that

participates in the situation by encouraging the aggressor and ridiculing the victim.

- **Victim:** there are two potential types: passive and active victims (Martínez Rodríguez, 2017). *Passive victim:* this type of victim does not tend to receive support from other group members, suffers from social isolation, and demonstrates considerable social skill and basic communication deficits. They tend to be less assertive and behave, as the name would indicate, in a passive and even submissive manner. They often become nervous in violent situations and may be quite vulnerable, anxious, and insecure, having very low levels of self-esteem. They often feel guilty in violent situations in which they are the victims and they tend to hide these situations. It is possible that passive victims are more ashamed than the aggressors in these bullying situations (Díaz-Aguado, 2005). *Active victim:* this victim lacks support from the group, suffering from a certain degree of social isolation. In addition, he/she tends to be unpopular amongst classmates, being discriminated against or excluded from the class group. Unlike passive victims, the active victim tends to behave aggressively and impulsively, reacting in response to the bullying, and in the face of other stimuli. They are unable to offer an appropriate response to conflict resolution. At times, they are labeled as the “provoking victim” (Díaz-Aguado, 2005).
- **Observer:** there are two basic types of observers (Martínez Rodríguez, 2017): *defender observer:* students that assist or attempt to assist the victim; *passive observer:* students that do not get involved in the situation. A distinction may be made between those that are aware of the bullying situation but do not intervene and those that are unaware of the situation.

Normality

When seeking a definition of ‘normal’ in the Real Academia Española’s dictionary (RAE), we come across the following: “that serving as a rule or standard and which adjusts to certain previously established rules”. The definition of ‘standard’ is “a rule or group of behaviors that are dictated by an authority; a rule that should be followed or to which behaviors, tasks, and activities should be adjusted”. When attempting

to define ‘normalization’ we find the following: “an action and effect of normalizing” and, finally, the definition of ‘normality’ is “a quality or condition of normal” (Sánchez Sáinz & García Medina, 2013).

Thus, the meaning of normal remains unclear, since it is conditioned by the authority declaring the same. Depending on the specific authority or context, the meaning of *normal* may change. It is therefore unlikely that a consensual meaning of normality will be available for all contexts, times, and/or groups (Carretero-Bermejo, 2005).

There are distinct perspectives or models of the study of normality, which reflect the diverse realities, depending on where the emphasis is placed in these models. The first model, the statistical one, considers that normal and normality are defined by statistical criteria, establishing concepts such as mean value, frequency, and continuity. Thus, the normality dimension is the most frequent one found in the cultural framework of reference. Thus, normal is defined as the most frequent and the most likely to occur, with normality being defined as what happens on a repeated basis, more frequently and in a more likely manner. In contrast to the definition of normal, terms such as deviation are used to refer to that which does not fall in line with this statistical normality. On the other hand, the normality defined for each group and in each context is presented as a unique case. Therefore, in order to be part of this normality, compliance with certain defining characteristics is required. Clearly, this is not always possible, since attitudes and behaviors can be changed but physical traits are often more difficult to alter when attempting to adjust to this so-called normality of the group or context.

Discrimination against those who are different is a common part of life in groups, since within groups, there are often processes of exogroup discrimination (Tajfel & Turner, 1979). Being identified as a member of the majority and the normal group may result in discrimination against those who are not members of the so-called *normal* group.

The second model, the legal one, considers the law, with normal being considered to be that which abides by the rules declared for each specific context. Once again, the need to link normality with the social context of reference is evident. The third model, the medical model, links the term normality with health, and it considers the normal state to be the one in which optimal health is found, or the one that abides by the distinct criteria used to assess normality (with statistical frequency). Finally, the subjective or intrapsychic model suggests that every individual

defines and assesses their normality or abnormality (Pineda Rodríguez & Betancur, 2015). Having assumed these difficulties, in the closest context possible, we can propose what will be considered normal and therefore, what will be accepted. According to Sánchez Sáinz and García Medina (2013), if we refer to physical characteristics, we should also consider those that are not commonly referred to in media, stories, or text books, such as weight, skin color, height or hair color or texture. Everyone has distinct characteristics that make us diverse. But only some of these are considered legitimate and positive in today's society, such as being Caucasian and thin. Others, such as being short, fat, having a different skin color, or being cross-eyed, are not. And as mentioned in the introduction, this is not only related to statistics, but also to the decisions made by the dominant group and followed by others.

Normality is a social construct. It is a social representation or a way of thinking and acting that is used in academic and scientific contexts and in the everyday world, allowing us to understand the social context. Therefore, the definition of normality cannot be inferred from a specific area or discipline. Furthermore, the definition of normality is not exclusively a scientific concept, given that any proposed definition of the same tends to be based on common sense. Despite being used commonly, it cannot be defined unambiguously (Bertolote, 2008).

Methods

A descriptive and comparative study was designed. It is cross-sectional and quantitative, with a representative sample of high school students from the Madrid community.

Sample

In the 2018-2019 school year, the community of Madrid had 280,356 high school students enrolled in its public ($n=145,891$), charter ($n=105,601$) and private schools ($n=28,864$). To ensure its representativeness, the sample was selected using a stratified, proportional, and randomized sampling technique, taking into account the proportionality of the school type and the distribution of students across the different districts of the

Madrid community. In all, 1428 students participated, of which 1211 correctly completed the questionnaire. Therefore, this is the definitive sample in this design. Participant ages ranged from 13 to 16, with the mean age being 14.4 (standard deviation= 0.91). As for sex, 42.2% are female and 57.8% are male. The selected sample permits a confidence interval of 95% (assuming a significance level of .05) and a margin of error of 2.81.

This design examines the relationship between the independent variable, the personal characteristic that is perceived as being abnormal, and the dependent variable, school bullying. The variables of age, grade, sex, school type, and district were controlled for.

Instrument

For this study, a two-part questionnaire was created. In the first part, sociodemographic information was collected, along with the independent variable and the control variables of the research design. The second part collected information on the dependent variable, school bullying. For this study, we used the questionnaire from the UNICEF Ombudsman (Ombudsman, 2006). The data collection instrument was configured as follows:

Block 1: sociodemographic variables

- Independent variable: personal characteristic perceived as being abnormal
- Controlled variables:
 - Age
 - Grade
 - Sex
 - School type
 - District

Block 2: Questionnaire from the UNICEF Ombudsman (Ombudsman, 2006)

This includes a Likert-like scale for 39 items, having a response option between 1 (never) and 4 (always). Items from 1 to 13 measure involvement as a victim of school bullying; items 14 to 26 measure

participation in school bullying as an aggressor; and items 27 to 39 measure participation in school bullying as an observer. For each of these roles, the questionnaire collected information on 6 dimensions of school bullying: verbal aggression, indirect physical aggression, direct physical aggression, exclusion, sexual harassment, and threats.

Procedure

Having selected the high schools and participants, a meeting was held with the management team of each school to explain the content of the project and to confirm their participation. Then, having confirmed their participation, the participating grades, date, and time for information collection were randomly selected. An authorization form was provided for the legal guardians of the minors, authorizing their participation. Once in the class, the researcher explained the content of the questionnaire to each group and they were assigned 30 minutes to complete the questionnaire.

Of all of the questionnaires that were administered, 217 were eliminated because they were complete incorrectly. A database was created in the SPSSv25 statistics program, introducing the collected data. A statistical and descriptive analysis was conducted of the sample, creating the necessary variables to carry out the work and verifying the reliability and consistency of the questionnaire that was used. Cronbach's alpha was calculated for each of the sections and for the questionnaire in its entirety. In order to compare the results and to determine the statistical significance of the differences found between the mean scores of the independent variable groups for the dependent variable, the Student's t test for independent samples was used.

Results

Reliability and consistency: Cronbach's alpha was calculated to determine the reliability and internal consistency of the questionnaire. It was found to have adequate internal consistency and reliability (Cronbach's alpha.91).

To facilitate the understanding of the results, data were grouped together according to the working hypothesis.

Individuals perceiving themselves as having abnormal characteristics were more frequently involved as victims of school bullying, as compared to those who did not perceive themselves as having any abnormal characteristics.

TABLE I. Mean and significance (bilateral) of victims and perception of abnormal characteristics

		Victim	Verbal aggression	Indirect physical aggression	Direct physical aggression	Social exclusion	Sexual harassment	Threat
Perception of abnormal characteristics	Yes	18.33	5.42	4.25	1.08	3.25	1.00	3.33
	No	14.98	3.91	3.55	1.04	2.35	2.35	3.11
Sig. (bilateral)		.000	.032	.029	.527	.000	.319	.061

Source: author's own creation

It can be observed that individuals perceiving themselves as having an abnormal characteristic scored significantly higher in victims of verbal aggression, indirect physical aggression, social exclusion, and victim as a total category of all of the victim dimensions. Furthermore, individuals perceiving themselves to have certain characteristics that distinguish them from others obtained higher mean scores on direct physical aggression and threats. It was not possible to confirm the working hypothesis since no statistically significant differences were found in all of the victim categories studied.

Individuals perceiving themselves as having an abnormal characteristic participated more frequently as aggressors in situations of school bullying.

TABLE II. Mean and significance (bilateral) aggressors and perception of abnormal characteristics

		Ag- gressor	Verbal aggres- sion	Indirect physical aggres- sion	Direct physical aggres- sion	Social exclu- sion	Sexual harass- ment	Threat
Perception of abnormal character- istics	Yes	15.52	4.25	3.08	1.25	2.67	1.00	3.17
	No	14.83	3.95	3.20	1.12	2.43	1.02	3.11
Sig. (bilateral)		.461	.515	0.279	.348	.385	.207	.761

Source: author's own creation

Statistically significant differences were not found in any of the aggressor categories studied between the means of students perceiving themselves as having abnormal characteristics differentiating them from others, and those that do not perceive themselves as having these characteristics. Therefore, our working hypothesis is rejected.

The most frequent role in school bullying situations is that of observer.

TABLE III. Mean and significance (bilateral) participation in school bullying situations

	Victim	Observer	Aggressor	Observer
Mean	14.87	23.47	15.21	23.47
Sig. (Bilateral)	.000		.000	

Source: author's own creation

Statistically significant differences were found between the roles of victim and observer and aggressor and observer, with the mean for the observer being the highest. Therefore, our working hypothesis is maintained.

Discussion of results

According to the information found, individuals who perceive themselves as having an abnormal characteristic that differentiates or separates them from the normal group were more frequently involved in school bullying situations as victims, as compared to those perceiving themselves to belong to the normal group. Although it is impossible to confirm the hypothesis since no statistically significant differences were found, in all of the victim categories studied, these results suggest the possibility that school bullying may be justified by the abnormal, by individuals deviating from normality (Sánchez Sáinz & García Medina, 2013). Historically, the dominant group, the “normal” one, uses all of the tools at its disposal, including violence, to maintain and impose this view of normality. The school environment may be a reproduction of the social context in which it is immersed (Carretero-Bermejo, 2011).

Distinct studies (Suárez-García, Álvarez-García & Rodríguez, 2020; Garaigordobil, 2014; Martínez, 2002) have suggested that any element that potentially singles out a student, differentiating him/her from the rest of the group, may lead to their being ridiculed and becoming a victim of an aggressor. Further studies may attempt to determine the specific variables that may potentially be related to being a victim. It appears, however, that the precise characteristic is not overly important, but rather, the assessment made by the victim and aggressor of this characteristic is the important factor, since the definition of normal is shared, and this assessment of normality, not solely based on statistical criteria (Carretero-Bermejo, 2005) is what actually appears to cause the bullying (Platero & Gómez Ceto, 2008).

In a study presented by the Universidad Internacional de Valencia (2014), it was affirmed that certain factors multiply the probability of being a victim of bullying, such as: belonging to a religious, ethnic or cultural group, or having a minority sexual orientation, having any type of learning disability, especially those related to oral language, since these are more evident, or having any type of disability, but not for the specific fact of having this characteristic, but due to the negative assessment of the same by the dominant group. In this study, participants were asked to identify the characteristics that, in their opinion, differentiate them from the group, with the following responses: “*I can’t read well*”, “*wearing glasses*”, “*my nationality*”, “*being Russian*”, “*my intellect*”, “*my ears*”, “*my*

physique", "my weight", "being less feminine than the other girls", "for my personality and my clothes, myself in general", "bigger than normal eyes", among others. These responses were not considered in the results since this was not one of the specific objectives proposed for this work.

Lucena (2005) suggested that a defining trait of students who are victims of school bullying is their physical appearance and the differences that may characterize them. The results of this work also appear to suggest this.

We should also note that *social exclusion* is the dimension of the victim variable having the most statistically significant differences. These results are seemingly in line with those of Sánchez Zafra, Zagalaz-Sánchez and Cachón-Zagalaz (2018), which suggest that, even today, despite the many socio-educational interventions being implemented in schools, individuals viewed as different tend to be excluded in school settings. In this study, the context is limited to high school students from the Madrid community. However, it is necessary to consider whether or not this is the case for other ages and education levels, and in other regions.

The results suggest the need to reject the hypothesis with regard to the aggressor's role, given that no significant differences were found between those declaring to have an abnormal characteristic and those that did not. These results appear to present aggressors as being part of normality.

In this work, as anticipated in the hypothesis and as suggested by past studies (Trautmann, 2008), the observer is the most frequent figure in school bullying situations. The observer role depends, in part, on the aggressors finding the support needed to carry out his/her bullying behavior or on the victims finding allies to confront the aggression that they suffer and/or to avoid these situations from occurring (Martínez Rodríguez, 2017). Therefore, work with the observer group, which surrounds the victims, is fundamental in the implementation of prevention and intervention programs, to ensure that these school bullying incidents do not take place. These prevention and intervention programs should not overlook this majority of students who, according to this and other studies on school bullying, are observers, with their distinct types.

Conclusions

This study does not directly ask victims and aggressors whether or not the characteristic that makes them different or not normal explains or justifies the school bullying that takes place. However, it does request that they describe a situation in which having (or not having) a characteristic that they consider to be abnormal increases the possibilities, in a statistically significant manner, of being a victim. However, we propose what would happen if we asked aggressors, once they believe that they are normal, whether or not they believe that the victims suffer from school bullying due to any of these abnormal characteristics. We also wonder what would happen if this same question was asked to the victims. The aggressors' and victims' responses to these questions may offer valuable information for the creation of training, prevention, and intervention programs to combat school bullying.

The fact that aggressors do not believe that they are different from the normal group may suggest their perception of belonging to the dominant and majority group, and thus having its support. We should not forget that, in large part, school bullying situations are possible due to the support and direct or indirect reinforcement offered to the bully in his/her reference group, by aggressor profiles that lack the ability to lead and to begin the aggression (Martínez Rodríguez, 2017) or by passive observers. Therefore, school bullying intervention and prevention programs should consider the observer figure as an agent of change and fundamental protection, since without the support of this majority, many forms of school bullying would not be possible.

We consider that, in light of the results of this study, the goal of constructing an inclusive and diverse school system, in which differences are not perceived as being negative, would also have positive repercussions on the decrease of school bullying. This would be the case, if, as the results indicate, these variables related to differences and normality, are related to the involvement as victims in school bullying situations.

Research limitations

This research design describes a very specific situation: the perception of having a characteristic that is assessed as being abnormal, increases

the risk of being involved, as a victim, in a school bullying situation. This, however, is not the case with aggressors, given that no significant differences are found between those having a characteristic considered abnormal and those that are considered “normal”. Distinct hypotheses result from these results, regarding what this may or may not mean, but they continue to be hypotheses that have yet to be contrasted and are therefore, potential future lines of research.

This work has been carried out using tests, specifically, via self-reporting, which generates at least two research limitations: the first relates to the influence of social desirability on the questionnaire completion process; the second relates to the influence of the use of one test or another, on the results, although the two attempt to measure the same thing, in this case, school bullying.

Our sample represents high school students from the community of Madrid and the results cannot be generalized to other high school students from other parts of the country, based on this single study.

Future lines of research

Four research lines have been proposed, based on the results of this study:

First, as mentioned in the limitations section, we propose a replication of this study in different communities, in order to contrast the results.

Second, certain additional issues may be considered: Do victims and aggressors justify the violence based on the characteristics that are not perceived and assessed as being normal? If so, how do they create the justification discourse? What variables define normality in our school context? Of these, which are related to involvement in school bullying situations as a victim?

Third, the importance of including teachers in future designs should be assessed, since clearly, they are essential in the identification and intervention of school bullying situations.

As for interventions, we believe that it is necessary to include information obtained from this and other works, regarding the variables underlying school bullying, such as gender variables and sexism.

Bibliographic references

- Bertolote, J. M. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry*, vol. 6, 113–116.
- Carretero-Bermejo, R. (2005). Un niño normal. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, vol. 12, no. 2, 119-123. Retrieved from <http://theoria.eu/nomadas/12/raulcarretero.pdf>
- Carretero-Bermejo, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense De Educación*, vol. 22, no. 1, 27-43. doi:10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.2
- Castedo, A., Alonso, J., & Roales, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, vol. 8, 24-38. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729440>
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, no. 8, 415-428. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Castro, A. (2017). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, vol. 17, no. 4, 549-558. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3144>
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from http://www.injuve.es/sites/default/files/000-020-Violencia_indice.pdf
- Estrada, M. (2015). *Acoso escolar: modelos agresivos originan acosadores*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, vol. 4, no. 1, 311-318.

- Garaigordobil, M., & Oñederra J. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, vol., 24, no. 2, 103-108. doi: 10.1016/j.gaceta.2009.09.017
- Hernández, R., & Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, vol., 1, no. 1, 30-40.
- Lucena, R. (2005). *Bullying: El acoso escolar*. Madrid: Asociación de Mujeres por la Paz.
- Martínez, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, vol. 2, 1-13.
- Martínez, J. (2017). *Acoso escolar: Bullying y cyberbullying*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.
- Pineda, C., & Betancur, C. (2015). Representaciones Sociales sobre Normalidad en un grupo de profesionales de la Salud Mental en la Ciudad de Medellín: Análisis Prototípico y Categorical. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, vol. 7, no. 2, 31-46.
- Platero, R., & Gómez, E. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico* (2nd ed.). Madrid: Talasa.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J.K. Cole & D.D. Jensen (eds), *Nebraska symposium on motivation. Hemisphere*. Lincon. University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, no. 9, 751-780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Retrieved from <http://www.rae.es>
- Sánchez, M., & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos* (Biblioteca de innovación didáctica, 435). Madrid: Catarata.
- Sánchez, M., Zagalaz, M., & Cachón, J. (2018). Análisis de las Conductas Violentas en la escuela en función del género y el tipo de Centro. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA)*, vol. 2, no. 1, 16-29. doi: 10481/49834
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., & Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión

- sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 15, no. 1, 1-15. doi:10.23923/rpye2020.01.182
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (eds.): *The Social Psychology of intergroup relations* (33-47). Monterey, CA: Brooks- Cole
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, vol. 79, no. 1, 13-20. Retrieved from <https://bit.ly/2M9UUTt>
- Universidad Internacional de Valencia (2014). *Los perfiles tipo en el bullying: víctima, agresor, instigadores y espectadores pasivos*. Valencia: Nuestros Expertos. Retrieved from <https://bit.ly/3607gET>
- Valdés, A., Martínez, E., & Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, vol. 29, no. 3, 616-631. Retrieved from <https://bit.ly/3iu45u9>

Contact address: Raúl Carretero Bermejo. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Investigación y Psicología en Educación. La Almodena, Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. E-mail: raul.carretero@uclm.es