

VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES CONCEPTOS Y ETIQUETAS VERBALES QUE DEFINEN EL FENÓMENO DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

ROSARIO ORTEGA
ROSARIO DEL REY
JOAQUÍN A. MORA-MERCHÁN

RESUMEN

El fenómeno de la violencia entre iguales ha sido objeto de interés científico durante las últimas tres décadas y, durante este periodo de tiempo, se ha demostrado su presencia en un gran número de países (Smith et al., 1999). Este problema también ha sido investigado en España y los resultados indican tendencias similares al resto de Europa (Ortega & Mora-Merchán, 1995, 1999). Una de las conclusiones más importantes de estos estudios ha sido que no existe acuerdo en la comunidad científica sobre el término español que se refiere a este fenómeno social, problema que no se presenta en otras culturas como, por ejemplo, la anglosajona. En este sentido, se ha desarrollado un estudio transcultural con el objetivo de hallar los términos que los niños utilizan para referirse a este tipo de situaciones y los factores que influyen en la utilización de uno u otro (Smith et al., 1997).

En este artículo, presentamos los resultados de una muestra de Sevilla (N=80) usando una metodología diseñada para examinar, en detalle, las relaciones entre situaciones típicas de violencia entre iguales y los términos con los que los niños y niñas usan para referirse a ellas. De esta manera, intentamos definir los conceptos que los alumnos usan para interpretar las situaciones de violencia entre iguales en sus centros educativos.

ABSTRACT

The Bullying phenomenon has been an object of scientific interest for approximately three decades and, during this time, the presence of bullying has been demonstrated in a large number of different countries (Smith et al., 1999). This problem has also been examined in Spain and results indicate similar trends to the rest of Europe (Ortega & Mora-Merchán, 1997, 1999). One of the most important conclusions of these studies has been the recognition that in Spain we lack specific terms to refer to this phenomenon, a problem not present in other cultures, for example England. With the objective of finding out what terms children themselves use to refer to bullying situations, and what factors influence the choice of one term over another, a cross-cultural study was developed as part of the TMR project «Nature and Prevention of Bullying» (Smith et al., 1997).

In this article, we will focus on the data collected in Seville (N=80) using a methodology designed to examine, in detail, the relationship between typical bullying situations and the terms which the children use to refer to them. In this way, we try to define the concepts which the students use to interpret bullying situations inside their schools.

PALABRAS CLAVE

Violencia entre iguales, términos, alumnos, español.

KEY WORDS

Bullying, terms, pupils, Spanish.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la violencia escolar adquiere cada día más una dimensión de problema social que lo está convirtiendo en objeto de preocupación no sólo de investigadores y docentes, sino de administraciones educativas que, finalmente, parecen empezar a adoptar medidas de intervención para paliar una situación que no deja de ser una situación compleja y difícil de definir por distintas razones. Una de ellas es la falta de consenso sobre la naturaleza de estos fenómenos y sobre las posibilidades reales que tenemos para afrontarlos.

Desde el punto de vista de las ciencias sociales, es bastante evidente que el comportamiento violento, en sus distintos matices y con sus distintos agravantes y atenuantes, es un fenómeno psicosocial donde alguien ataca injustificadamente a otro y le causa un daño físico, psicológico o moral. Pero no está muy claro que sea este tipo de conductas lo que más preocupa o que sea sólo la violencia interpersonal la que focalice el problema. Desde comportamientos disruptivos como el incumplimiento de elementales normas de comportamiento social; la desobediencia activa ante las tareas escolares; formas especiales de vestir o de comportarse que son interpretadas agresivamente, vocabularios y formas de hablar que los adultos consideran intolerables y los adolescentes no están dispuestos a modificar, etc. hasta el chantaje y la coacción para cometer delitos, cuando no la crueldad más despiadada realizada casi con la más absoluta impunidad, son fenómenos que afectan, en mayor o menor grado, la vida social en general y, desde luego, la de la escuela. ¿Es todo ello una sola cosa? Más aún, ¿pertenece a la misma categoría de fenómeno psicológico y social?, o por el contrario estamos ante muchos y diversos tipos de problemas que deberán ser comprendidos en sus aspectos comunes y en sus aspectos específicos si pretendemos ir mejorando la calidad de la vida social en las escuelas.

El preocupante fenómeno del comportamiento antisocial, que tiene elementos comunes con la violencia interpersonal, se confunde fácilmente con ella. Pero ciertamente que no deberíamos juntarlo todo en una bolsa única, si no queremos correr el riesgo de seguir sin saber de

qué estamos hablando; especialmente si queremos actuar contra sus efectos. Las raíces, las causas y las consecuencias de ambos pueden ser bastante diversas, aunque hay elementos comunes. Uno de los elementos comunes a todo comportamiento antisocial es su componente agresivo. En este campo de la agresividad, hay que reconocer que los psicólogos estamos manteniendo durante los últimos años una cierta ambigüedad conceptual sobre hasta dónde llega el principio naturalista; hasta dónde es posible controlar la agresividad como patrón básico del comportamiento y hasta dónde llegan las modificaciones que el ámbito social y los contextos culturales pueden ejercer sobre esos patrones naturales de agresividad.

El concepto naturalista de conducta agresiva, que hunde sus raíces en investigaciones etológicas, ha logrado imponer una cierta creencia sobre la inevitabilidad de la agresividad que seguramente ha dado lugar a una generalización excesiva sobre lo impotentes que podemos ser frente a ella. Afirmar que la agresividad es un componente del conjunto de los que permiten la adaptación del ser humano a su medio, en sus dimensiones básicas: física, psicológica y social, no sólo no debe pasar de ahí, sino que los actuales etólogos como Eibl-Eibesfeldt (1993) reconocen que dicho patrón encuentra, entre los humanos, una vía de desenvolvimiento en la negociación verbal del conflicto que toda conducta agresiva lleva implícito. Así pues, convendría establecer que, incluso aceptando que la agresividad no tiene que derivar siempre en conducta violenta ni tiene porque ser incontrolable, el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social, cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos (Ortega, 2000).

Sin embargo, asumir la naturaleza psicosocial del fenómeno violento o de las distintas formas de agresividad injustificada, no es todavía lograr mucho en el camino de tratar de comprender el asunto. Desde la propia dimensión social, para acercarse al fenómeno de la violencia interpersonal, en sus distintas formas, que es lo que a nosotros nos ha interesado como objeto de trabajo investigador, es necesario, a su vez, dejar a otro lado fenómenos de naturaleza claramente relacionada con la organización educativa, como son los de la indisciplina o el desarrollo curricular, como los problemas de rechazo a ciertos contenidos académicos o a la permanencia en ciertos contextos educativos. Finalmente, son de otro orden la aparición de nuevos hábitos sociales y culturales que pueden tener mucho más que ver con el cambio de las estructuras familiares y de la educación social en general, como son las actitudes de rechazo a ciertos formalismos o convenciones.

En definitiva, conviene separar, por un lado, el debate sobre la agresividad como componente básico de la conducta; y por otro, los problemas concretos de adaptación social de los escolares a los métodos y estrategias que sus profesores le ofrecen; hecho esto, podremos centrarnos en el más concreto, pero nada simple, fenómeno de la violencia interpersonal. En este sentido, haremos una primera aproximación conceptual al asunto del que tratamos, afirmando que entenderemos que hay un problema de violencia interpersonal, o de agresividad injustificada, cuando una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s que realizan impunemente sobre la víctima estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve en una situación de indefensión psicológica,

física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de su/s agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la prolongación en el tiempo en esta situación social» (Ortega, 2000).

La violencia interpersonal puede suceder, y de hecho es bastante frecuente, entre personas de estatus social distinto: agresor/es que ocupan un lugar de privilegio o poder respecto de sus víctimas. Esto hace bastante difícil saber hasta qué punto la agresión, o percepción de agresión, por parte de la víctima, deriva del desequilibrio real de influencia social o del abuso de poder del agresor, este es el caso de la violencia interpersonal en el ámbito laboral, cuando ésta proviene de una persona que detenta un poder ejecutivo respecto de la persona perjudicada; es también el caso del llamado abuso infantil. En todas estas situaciones la indefensión de la víctima o la prepotencia del agresor viene unida a la posición de poder del mismo, lo que la hace por un lado más difícil de clarificar y, por otro lado, de una gran crueldad, ya que la agresión puede ejercerse no sólo atacando, sino, como ocurre con el abuso infantil, simplemente aprovechando la natural situación de indefensión o la necesidad de ayuda de la víctima.

Un caso distinto, en este sentido social y moral, es la violencia entre los iguales. Consideraremos violencia injustificada o maltrato entre iguales al «el ejercicio agresivo físico, psicológico o social mediante el cual una persona o grupo de personas actúa o estimula a la actuación de otros contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social. Hay violencia entre iguales, cuando éstos hechos se suceden en el marco de relaciones sociales de pares, connotadas social y moralmente como relaciones igualitarias» (Ortega, 2000). El hecho de que este comportamiento o actitud suceda en el marco de los iguales incluye en el fenómeno una suerte de paradoja moral que desconcierta y daña a la víctima, que tiende a creer que ella no es lo suficientemente buena o digna para recibir el trato de reciprocidad que espera y pervierte el desarrollo moral del agresor/es que transgrede una norma profundamente democrática: los iguales lo son ante las convenciones sociales y tienen derecho al mismo trato (Ortega, 1996).

La violencia interpersonal entre iguales va más allá de los límites naturales que se marcan en un posible conflicto. La clave diferencial está en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión a los legítimos derechos de la víctima. Esta interpretación del fenómeno de la violencia, acentuando sus elementos sociales, psicológicos y morales, nos permite no confundir el conflicto con la agresividad injustificada. El conflicto es la situación en la que entran dos personas o grupos cuando hay una confluencia de sus intereses. Todo conflicto puede ser enfrentado más o menos agresivamente o más o menos cooperativamente. El enfrentamiento cooperativo es más productivo y puede llegar a ser hasta enriquecedor de las partes, el agresivo es estéril y dañino. En los conflictos que cursan agresivamente, la mediación social puede llegar a ser muy útil, pero no así en los conflictos que cursan con desequilibrio o abuso de poder, y bajo la inmoral destrucción de las reglas éticas de comportamiento social, y uno de los elementos enfrentados adopta posiciones de fuerza física, psicológica o social dejando al otro en situación de indefensión. Entender así el fenómeno de la violencia interpersonal nos permite, por tanto saber:

- a) Que estamos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no sólo de naturaleza psicológica, con serias implicaciones del contexto social en el que se encuentran los sujetos y con un alto alcance para la educación.
- b) Que se trata básicamente de la dinámica de un juego de roles que trasciende el mero comportamiento individual, dado que se necesita una suerte de mantenimiento implícito o explícito de papeles y actuaciones sociales.
- c) Que se trata de un fenómeno más cultural que natural y que el comportamiento agresivo en sí mismo, que esta implícito o explícito, ha perdido gran parte de su justificación biológica, porque la actuación de los actores no busca un beneficio de mantenimiento de la vida o de lucha por la supervivencia, ya que es una acción injustificada en este sentido.
- d) Que existe un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es intencionalmente causada por su agresor o no. Igualmente no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro.
- e) Que se trata de un fenómeno que compromete, fuertemente, la dimensión moral de los individuos y su correlato grupal, porque abarca, desde el punto de vista personal, los derechos y deberes básicos y, desde el punto de vista grupal, las normas sociales de comportamiento moralmente connotadas. No se trata de romper con una convención, sino con una regla moral (Turiel et al., 1989).
- f) Que se trata de un fenómeno educativo porque compromete las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje a su nivel más básico (las escuelas obligatorias); interrumpiendo o dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos que no son otros que lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares. Al mismo tiempo, dificulta el trabajo profesional de los docentes al crear un clima social injusto, agresivo y perturbador.
- g) Existe una dimensión socio-jurídica en el fenómeno del maltrato entre iguales, desde el momento en que el hecho mismo es punible, dado que atenta contra los derechos básicos del ser humano. De hecho posiblemente es esta dimensión la que está provocando la sensibilidad social ante un fenómeno que siempre ha existido y que sólo con el progreso en la conciencia social sobre Derechos Humanos se ha convertido en objeto de respeto e interés público.

LOS ESTUDIOS SOBRE MALOS TRATOS ENTRE IGUALES

En el contexto europeo, existen estudios sobre malos tratos entre escolares desde principios de los años setenta. El fenómeno conocido como mobbing por los escandinavos (Heinemann, 1972; Olweus, 1973) y como bullying por los británicos (Smith y Sharp, 1994) no ha dejado de ser objeto de interés en los últimos treinta años. Desde entonces, este interés creciente ha ido centrándose en diferentes tópicos que abarcan desde el estudio de la naturale-

za del fenómeno y las variables que en ella influyen, hasta el diseño de modelos intervención-prevencción en el ámbito escolar.

En relación con la naturaleza y definición del problema, los primeros trabajos datan de 1972 de la mano de Heinemann. Este médico sueco describió el problema, que denominó *mobbing* siguiendo la terminología de Lorenz, como la agresión que un grupo de alumnos contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo. Cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades cotidianas. A este estudio, que tuvo la virtud de llamar la atención sobre el problema, le siguieron un número relativamente amplio de investigaciones realizadas en los países escandinavos (Ekman, 1977; Olweus, 1973, 1978; Pedersen, 1975; Pikas, 1975) que nos permitieron profundizar en la naturaleza del fenómeno. Entre ellas, sin duda, las más representativas son las desarrolladas por Olweus (1989, 1993) y los desplegados por Smith y Sharp (1994). Los avances obtenidos en estos estudios han supuesto la transformación progresiva de la definición del problema del abuso entre iguales o fenómeno *bullying*. En este proceso han sido varios los aspectos que, en diferentes momentos, se han ido añadiendo a este concepto (Ortega y Mora-Merchán, 2000): agresiones protagonizadas por un solo agresor; inclusión de diferentes formas de agresión; consideración de la frecuencia como aspecto necesario; intencionalidad del agresor; y autopercepción diferencial de la víctima; desigualdad de poder entre víctima y agresor; efectos que estas conductas tienen en quien en ellas participa.

En la actualidad, aunque no es posible hablar de una definición única, podemos afirmar que existe un alto índice de acuerdo a la hora de plantear cuáles son los elementos claves para definir el maltrato entre iguales o *bullying*. En primer lugar, estamos ante un comportamiento de naturaleza claramente agresiva, independientemente de la forma que tome (física, verbal o social). En segundo lugar, esta conducta debe repetirse en el tiempo con cierta consistencia. Por último, la relación que se establece entre agresor y víctima se caracteriza por un desequilibrio de poder. En esta línea, posiblemente la definición más aceptada es la formulada recientemente por Olweus (1999, pag.31):

«Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Y cosas como esas. Estas cosas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean».

En nuestro país, después del primer estudio, realizado a finales de los años ochenta (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), se han venido desarrollando un conjunto de

investigaciones dirigidas a conocer la existencia, la naturaleza y los niveles de presencia del fenómeno del maltrato entre iguales que han culminado con el importante informe de la institución del Defensor del Pueblo (2000) sobre el estado de la cuestión. Los resultados de estas investigaciones han mostrado sin lugar a dudas, que el problema se encuentra presente en nuestras escuelas, en unos niveles similares a los encontrados en el resto de Europa (Smith et al., 1999). Estos trabajos, de distinto signo, entre los que están los realizados por nuestro propio equipo (Ortega, 1992, 1994a y 1994b; Ortega y Mora-Merchán, 1995 y 1999; Ortega y Lera, 2000), han ido clarificando el problema central y permitiendo disponer de una cierta claridad conceptual sobre el mismo, como hemos tratado de poner de relieve en el apartado anterior.

Sin embargo, estas exploraciones nunca estuvieron exentas de problemas, especialmente en lo que se refiere a la elección de un término con el que referirnos a un fenómeno no abordado hasta entonces por los equipos docentes y sin una etiqueta clara, entre los escolares, a diferencia de lo que ocurre en otros países. Porque no sólo es importante que los adultos, docentes y estudiosos del tema, sepan de qué están hablando cuando tratan de comprender el fenómeno de la violencia interpersonal entre iguales. Se hace necesario acercarse al problema desde la propia mentalidad y experiencia infantil y juvenil. En este sentido, el estudio que ahora presentamos ha querido contribuir a esta clarificación investigando entre los propios escolares sus concepciones y valoraciones sobre el mismo.

CONCEPTOS Y CREENCIAS SOBRE QUÉ ES VIOLENCIA INTERPERSONAL ENTRE IGUALES

El estudio que aquí presentamos pretende responder a esta necesidad, aunque nuestros objetivos no se centran sólo en la identificación del término más conveniente, sino también en la exploración de los aspectos que llevan a los alumnos a inclinarse por un concepto u otro a la hora de definir estas situaciones. Esta investigación enlaza con un trabajo transcultural más amplio (Liefvooghe et al, 1998) realizado en el seno del proyecto europeo «Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion» coordinado por el profesor Smith et al. (en prensa) sobre la delimitación del concepto *bullying*.

Para desarrollar nuestra investigación planificamos dos estudios consecutivos que nos permitiesen un acercamiento progresivo a los términos y conceptos que utilizaban los niños y niñas para referirse al problema maltrato entre iguales.

El primer estudio se centró fundamentalmente en el siguiente objetivo: *exploración de las etiquetas verbales que los niños y niñas de Primaria y Secundaria utilizan para nombrar las situaciones interpersonales de maltrato entre iguales (bullying)*.

El segundo estudio se centraría en buscar *la correspondencia entre la etiquetas verbales más utilizadas por los chicos/as con respecto a un conjunto de situaciones de maltrato (bullying)*

con el objeto de conocer qué aspectos de estas situaciones interpersonales influyen de forma más decisiva en la interpretación y nominación de los episodios de malos tratos. Se trataba por tanto, de una suerte de confirmación del primer estudio en el sentido de ratificar que las etiquetas verbales y los conceptos que subyacen a ellas se corresponden con las características del fenómeno que los adultos especializados conocemos como malos tratos entre iguales (*bullying*).

Previamente a estos dos estudios, y para ratificar que los términos que los expertos estamos utilizando se corresponden con los que, en general, utiliza la cultura social para ello, se realizó una búsqueda de términos y definiciones relacionados con el fenómeno en diccionarios, tesauros, libros de sinónimos y literatura científica. Este trabajo tenía también como intención acotar el campo sobre el que íbamos a trabajar y no prolongar excesivamente el número de términos. En este sentido, los términos que más frecuentemente aparecieron en la búsqueda fueron: abusar, aprovecharse, aterrorizar, hostigar, intimidar, maltratar, meterse con, oprimir, pelear, perseguir, prepotencia, provocar, rumorear, tener manía, violencia, tiranizar y victimizar.

METODOLOGÍA DEL PRIMER ESTUDIO

El principal objetivo de este primer estudio consistía en listar y seleccionar términos relacionados con situaciones de violencia y exclusión social entre iguales dentro del contexto escolar. Estos términos debían ser expresados de forma espontánea por los alumnos para conseguir nuestro propósito. Para ello, seguimos el siguiente diseño.

La muestra:

Se crearon cuatro grupos mixtos, entre 4 y 6 alumnos y alumnas cada uno. Dos de los grupos estaban constituidos por estudiantes de 8 años, mientras que los otros dos por estudiantes de 14. Los grupos fueron seleccionados de forma aleatoria en tres escuelas: una de primaria, otra secundaria, y la tercera con primaria y secundaria en el mismo centro.

El instrumento:

El instrumento consistió en una serie de siete dibujos (Smith, 1999), de naturaleza muy simple. Las viñetas describen diferentes episodios de maltrato y una conducta prosocial como control. Las situaciones de malos tratos intentan agotar los principales tipos de agresión: física, social, verbal y contra las propiedades materiales de los demás, agresión individual y grupal. Bajo cada dibujo aparece un texto describiendo lo que sucede para evitar dudas en los alumnos a la hora de interpretar las situaciones. En algunos casos las tarjetas con los dibujos estaban protagonizadas por chicos y en otros por chicas. Las tarjetas utilizadas recogían las siguientes situaciones de relaciones interpersonales (ver anexo 1): «Un chico empieza a pelear con

otro; un chico y sus amigos empiezan a pelear con otro; un chico coge la regla de otro y se la rompe; un chico le dice cosas desagradables a otro; un chico le pregunta a otro si quiere jugar; un chico no deja jugar un día a otro; y un chico va contando cosas desagradables sobre otro».

Procedimientos de recogida de información:

En cada uno de los grupos de discusión se les pedía a los integrantes que describieran, durante quince minutos, lo que estaba sucediendo en las tarjetas que se les presentaban. Para ello, el investigador formulaba las siguientes preguntas: “¿cómo describirías lo que está pasando en esta imagen?”; para seguidamente preguntar “¿lo llamarías de alguna otra forma?”. Tras estas preguntas se pide a los participantes que imaginen alguna variación en la escena, como por ejemplo: variar las edades de los participantes, pensar si alguien los está acompañando (sus amigos), si esto sucede todos los días, etc. Y si estas nuevas circunstancias variarían la forma de llamar a la situación. Este mismo proceso se repite con todas las tarjetas.

RESULTADOS: LAS PALABRAS CON LAS QUE LOS ESCOLARES DEFINEN EL MALTRATO ENTRE IGUALES

Como resultado de las sesiones mantenidas con cada uno de los grupos, encontramos los siguientes resultados (se ha excluido del análisis la tarjeta número 18 por ser de contenido prosocial):

	1ER GRUPO (PRIMARIA)	2º GRUPO (PRIMARIA)	3ER GRUPO (SECUNDARIA)	4º GRUPO (SECUNDARIA)
TARJETA 2	Pelea, Abuso	Abuso, Discusión	Pelea, Bronca	Agresión, Abuso
TARJETA 7	Pegarse, Maltrato	Injusticia, Ataque	Abuso, Racismo	Maltrato, Abuso, Meterse con
TARJETA 9	Egoísmo, Envidia	Hacer mal	Abuso, Chulear	Abuso, Agresión, Intimidación
TARJETA 11	Meterse con, Insultar	Meterse con, Insultar	Amenaza, Pelea	Meterse con, Insultar

TARJETA 19	Egoismo, Ser malo		Abuso, Tener manía	Rechazo, Tener ganas
TARJETA 25	Abuso, Egoísmo	Contar mentiras, Insultar	Meterse con, Decir mentiras	Abuso, Meterse con, Criticar

Para seleccionar los términos que serían utilizados en el segundo de los estudios se siguieron los siguientes criterios: debían ser términos que apareciesen en diccionarios, tesauros o literatura relacionada con el bullying y/o la exclusión social; términos que pudiesen o hubiesen sido usados en cuestionarios o instrumentos de investigación; eran preferibles los términos que hubiesen sido usados en informes oficiales o borradores de los documentos sobre política educativa que se estuviesen realizando; y era preferible no introducir términos que fuesen específicos de una parte del país (dialectos).

Como resultado de la aplicación de estos criterios, se seleccionaron cinco términos que habían aparecido en los grupos de discusión para ser utilizados en el segundo de los estudios. Estos términos fueron: «egoísmo», «rechazo», «maltrato», «abuso» y «meterse con».

SEGUNDO ESTUDIO: ETIQUETAS VERBALES Y CONCEPTOS DE LOS DISTINTOS TIPOS DE MALOS TRATOS ENTRE IGUALES

Los términos seleccionados en el primer estudio han sido utilizados en la segunda fase donde intentamos evaluar, de forma mucho más exhaustiva, qué etiquetas se prefieren para describir o nombrar un conjunto de 25 situaciones diferentes relacionadas con el problema del maltrato entre iguales. En este estudio se incluye el análisis de la influencia de dos variables que consideramos relevantes: el género y la edad; así como el estudio de las características formales que definen cada una de las tarjetas y que pueden condicionar las decisiones de los alumnos.

La muestra del estudio:

La muestra se ha extraído de tres colegios sevillanos de primaria y secundaria. En total se encuestó a ochenta alumnos y alumnas balanceados por edad (8 y 14 años) y género, de forma que quedaron establecidos cuatro grupos de veinte estudiantes. Los alumnos y alumnas fueron escogidos de forma aleatoria, aunque fueron eliminados aquellos que manifestaban dificultades de comprensión lectora dada la naturaleza de la tarea.

Instrumento:

Para la recogida de datos se ha utilizado un conjunto de tarjetas diseñadas en el seno del proyecto europeo «Nature and prevention of bullying and Social Exclusion» (Smith, 1999) traducidas al español. En estas tarjetas se asignó nombre a los protagonistas de las situaciones sin que éstos se repitieran con el fin de que los niños no asociaran los personajes de una historia con los de otra. El género de los protagonistas de las tarjetas se correspondía con el género de los alumnos encuestados.

Esta colección de tarjetas está formada por 25 escenas (ver anexo II) relacionadas con la dinámica diversa del problema del maltrato entre iguales, aunque también están incluidas dos escenas de carácter neutro como control. Las situaciones se agrupan en tres grandes dimensiones en función de la naturaleza de la agresión: física (9 tarjetas), verbal (7 tarjetas) y social (7 tarjetas). Dentro de cada una de ellas también se distinguen características que establecen la diferenciación entre pares de tarjetas, como son: frecuencia, intencionalidad, justificación de la acción, efectos, grupal/individual y si existen diferencias entre agresor y víctima.

Procedimiento para la recogida de información:

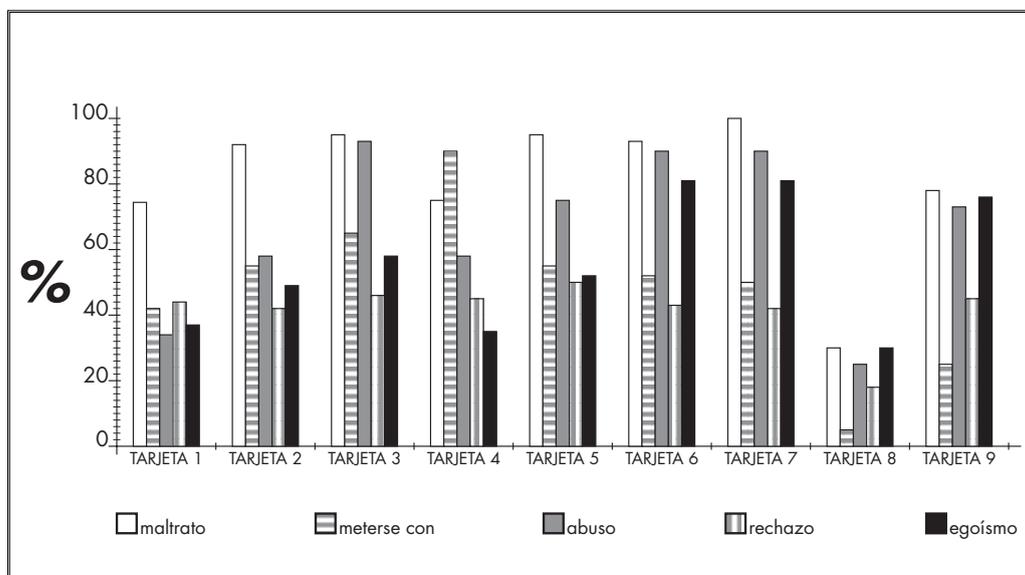
Se entrevistó a cada uno de los alumnos y alumnas mostrándoles consecutivamente las 25 tarjetas y preguntándoles en cada de una ellas si pensaban que la situación que aparecía descrita se identificaba con los términos seleccionados en el primer estudio, de forma que los estudiantes sólo podían responder sí o no en cada caso. Este proceso se repetía con cada uno de los términos al terminar la serie de 25 tarjetas. El orden que se utilizó para preguntar los términos fue: maltrato, meterse con, abuso, rechazo y egoísmo. Las respuestas eran recogidas por el entrevistador durante la encuesta en una hoja de registro previamente diseñada. En el caso de los niños de 8 años no se administró la tarjeta número 15 relacionada con la orientación sexual.

RESULTADOS DEL SEGUNDO ESTUDIO: CONCEPTOS Y ETIQUETAS VERBALES PARA TODAS LAS SITUACIONES DE MALTRATO ENTRE IGUALES

La primera mirada sobre los datos pretende determinar cuál es el término que los alumnos seleccionan mayoritariamente para denominar las situaciones de bullying en nuestro país. En total se realizaron 6223 nominaciones, de las cuales 1508 (24,23%) prefirieron el término maltrato, 1238 (19,89%) la palabra abuso, 1169 (18,78%) rechazo, 1154 (18,54%) meterse con y la misma cantidad egoísmo. Sin embargo, un análisis más detallado de las respuestas de los alumnos nos muestra que esta distribución sufre importantes variaciones, especialmente, en función del tipo de agresión que las tarjetas muestran. Es por ello, que para una mejor

comprensión de los resultados vamos a diferenciar entre las tarjetas que se refieren a episodios de agresión física (tarjetas 1 a 9), verbal (11 a 17) y social (19 a 25).

AGRESIONES FÍSICAS



En el grupo de tarjetas donde se representan las agresiones físicas el término más elegido por la mayoría de alumnos y alumnas es «maltrato», siempre por encima del 75% de acuerdo entre los escolares, aunque según la naturaleza de cada una de ellas puede ser utilizado algún otro término. El caso más llamativo es la tarjeta número cuatro, donde el término más utilizado es «meterse con» (91,3% de acuerdo), muy por encima de «maltrato» (75% de acuerdo). Posiblemente, esto se deba a que la acción que provoca la pelea entre los protagonistas es una agresión verbal, ya que, como veremos en el próximo bloque de tarjetas, las situaciones de agresión verbal suelen ser denominadas con este término. Dentro de este bloque de tarjetas, los factores que incrementan el acuerdo son la presencia de una relación no recíproca (tarjeta 2 versus tarjeta 1) y, sobre todo, la persistencia en el tiempo (tarjeta 5; 96,3% de acuerdo).

Sin embargo, en las tarjetas 3, 6 y 7, aunque el término maltrato sigue siendo el más elegido, también aparece el término abuso con un alto índice de acuerdo. La explicación más razonable es la presencia de desequilibrios evidentes (físico, psicológico o social) entre agresor o agresores y la víctima dentro de estas situaciones: en la tarjeta 3 aparece debido a la diferencia de tamaño entre agresor y víctima; en la número 6, por la presencia del chantaje; y en la 7, por tratarse de una agresión grupal contra un único individuo.

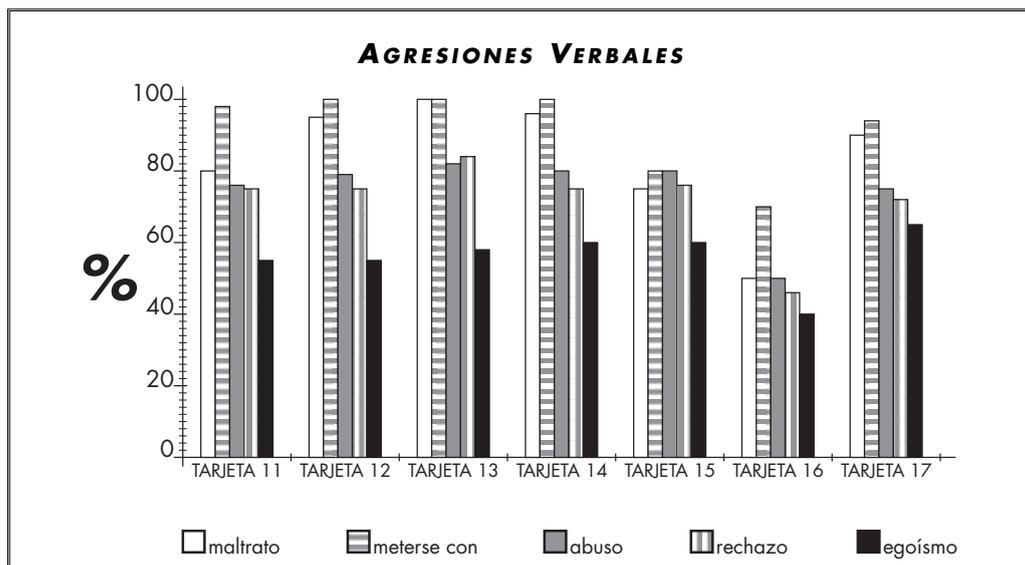
Otra tarjeta donde el término maltrato aparece en un nivel equivalente a otra palabra es la tarjeta 9. En este caso, con la etiqueta egoísmo (78,8% maltrato por 75% egoísmo) y podría ser debido a que la agresión es hacia las pertenencias del protagonista y no hacia él mismo.

Consideramos relevante el hecho de que en la tarjeta 8, aunque se trate de una acción potencialmente agresiva, la accidentalidad de la acción hace que los alumnos no la consideren mayoritariamente como tal.

Teniendo en cuenta la posible influencia de otras variables en las respuestas de los encuestados, encontramos que la edad condiciona en ocasiones las elecciones de los alumnos (ji-cuadrado, $p < 0,05$). Se observa como tendencia general que los alumnos de 8 años tienden a ofrecer más nominaciones que los de 14, independientemente de la tarjeta y los términos de los que estemos hablando. Esto es así excepto en las tarjetas 3 y 7 (situaciones donde se aprecia desigualdad de poder, bien por el tamaño, bien por el número de los implicados) ya que los alumnos de 14 años señalan como abuso, en más ocasiones que los escolares de menor edad (ji-cuadrado, $p < 0,05$). Tampoco sucede esto en la tarjeta 9 (agresión hacia las pertenencias del protagonista y no hacia él mismo), nominada como egoísmo por los alumnos mayores en más ocasiones (ji-cuadrado, $p < 0,05$) que los escolares de 8 años. En relación con la variable género no aparecen diferencias significativas entre grupos.

Centrándonos en el bloque de las tarjetas donde aparecen situaciones de agresión verbal (11 a 17) encontramos que el término más utilizado es «meterse con» (por encima del 80% de acuerdo en todas ellas, excepto en la tarjeta 16), aunque en casi todas ellas también se podría utilizar la palabra maltrato. La tarjeta 16 es la que presenta los índices menores de acuerdo dentro de este bloque, pero este hecho podría estar debido al efecto que tiene la conducta sobre los participantes en la situación: la interpretación positiva de la acción que realiza el receptor (se ríe) hace que los escolares no se decanten con firmeza a la hora de nominar este episodio como agresivo. Es interesante comprobar, no obstante, que esta circunstancia varía en función de los grupos de edad. De forma que los alumnos de 8 tienen, en general, una valoración más negativa de la situación que los alumnos de 14 (ji-cuadrado, $p < 0,01$).

Al igual que sucedía en el bloque de episodios agresivos de carácter físico, la indicación de persistencia en el tiempo de la conducta (ver tarjetas 11 y 12) o la presencia de diferencias (color de la piel, características físicas) entre agresor y víctima (tarjetas 13 y 14) aumenta el acuerdo entre los escolares, no sólo en el término «meterse con» sino también en el resto. Otra variable que aumenta los niveles de nominación es la explicitación de efectos negativos (se pone triste) en la víctima (tarjeta 17).



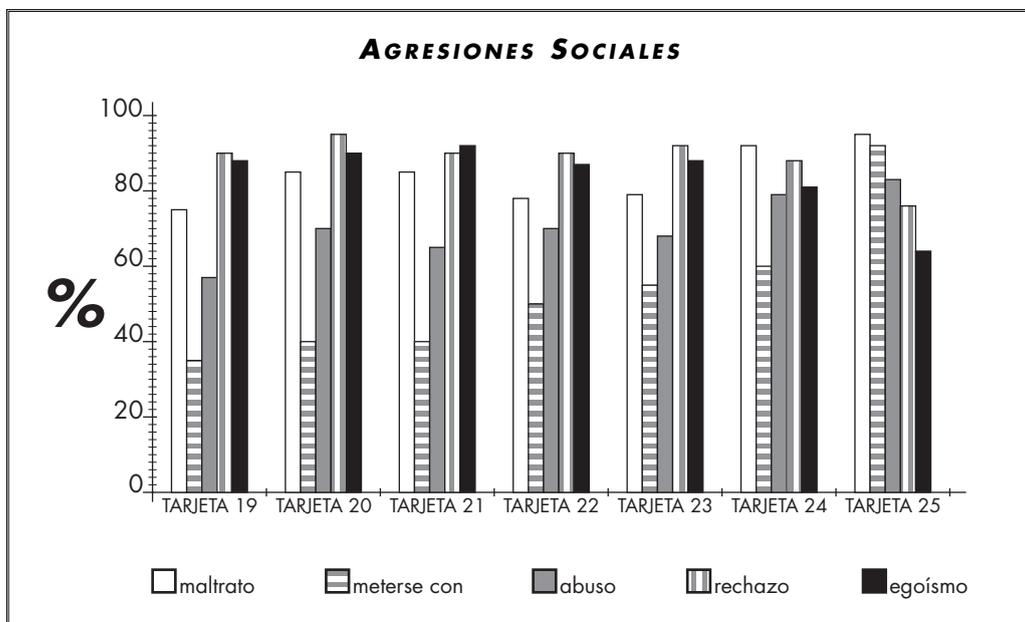
En la tarjeta 15, los niveles de acuerdo entre los escolares encuestados, los alumnos de 14 años, son altos y no muestran el liderazgo de uno de los términos. Esto puede ser provocado al hecho de que la causa de la agresión es la aparición de la orientación sexual de uno de los implicados.

Centrándonos en el análisis en la posible influencia de las variables género y edad, encontramos que sólo hay diferencias significativas entre géneros en la tarjeta número 17 (ji-cuadrado, $p < 0.05$) en el término «meterse con». Los chicos identifican las situaciones de reírse de alguien como meterse con más que las chicas, posiblemente debido al contenido (es sobre el cabello) de la broma.

El tercer y último bloque de tarjetas, referido a escenas de agresiones sociales o de exclusión social (19 a 25) es nominado, fundamentalmente, con el término «rechazo», aunque la variabilidad de nominación es mayor que en los dos anteriores. En este sentido, es de resaltar que en las tarjetas 24 y 25 el término más usado es de nuevo «maltrato». Un factor que puede explicar esta variación es la naturaleza indirecta de la agresión que se presenta en estas tarjetas. Aunque todas las situaciones dentro de este bloque son de contenido claramente social, estas dos últimas no suponen contacto directo entre víctima y agresor, lo que podría justificar la variación a la hora de elegir término.

Es interesante observar cómo en este bloque las tarjetas 19 a 23 presentan todas el mismo perfil, variando única y mínimamente bajo los efectos de elementos como la frecuencia o las diferencias entre víctima y agresor.

Teniendo en cuenta la influencia de la variable edad, encontramos que este perfil es el mismo para los alumnos de 8 años que para los de 14, sin embargo, los primeros presentan mayores niveles de respuesta (ji-cuadrado, $p < 0,05$).



Sólo se han encontrado diferencias significativas entre géneros con el término egoísmo en la tarjeta número 23 (ji-cuadrado, $p < 0,05$), donde se produce una exclusión social debido al género de la víctima. En este caso son los chicos los que eligen en más ocasiones la etiqueta egoísmo que las chicas.

Para finalizar este apartado de resultados no queremos dejar de señalar que los episodios control (tarjetas 10 y 18), efectivamente, se mostraron como tales, aunque algunos escolares (nunca más del 7,5% de acuerdo), especialmente los de 8 años, las identificaron como agresivas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo realizado con las tarjetas nos ha deparado, sin duda, interesantes resultados de cara a una mejor interpretación de los episodios de maltrato entre escolares. En primer lugar nos ha permitido identificar la palabra «maltrato» como la más idónea para referirse a todas las situaciones que en el marco anglófono denominan bullying, aunque también sabemos que pueden ser utilizados otros términos en función del tipo de agresión que aparezca: física, verbal o social y dentro de ésta si la agresión es directa o indirecta.

En síntesis, podríamos concluir que para los alumnos la palabra maltrato hace referencia a todas las situaciones de bullying, pero sobre todo las relacionadas con las agresiones físicas y las acciones indirectas que buscan el aislamiento social de la víctima. En cambio, para las agresiones de carácter verbal la expresión más correcta es meterse con y para las agresiones directas de carácter social es fundamentalmente usado el término rechazo, aunque no de una forma muy discriminada. Esto podría ser debido a la complejidad que supone la interpretación de las agresiones sociales, donde es más fácil eludir la culpa de la acción frente a las de naturaleza verbal o física. Al mismo tiempo, cuando aparecen desequilibrios evidentes (en términos del físico, poder o número de agresores) entre los protagonistas de las escenas usan el término abuso. Por último, el término egoísmo es usado cuando las agresiones son hacia las pertenencias y no hacia las personas y también en situaciones de agresiones sociales, aunque compartida con otros términos como «rechazo». Esto nos demuestra que los alumnos poseen un vocabulario sobre el problema y que buscan la precisión a la hora de nominar las distintas situaciones.

Al mismo tiempo, podemos identificar aquellos factores que los alumnos reconocen como indicadores de mayor agresión mediante las variaciones que se producen en el grado de acuerdo en las respuestas a tarjetas de naturaleza similar pero características diferentes. De este modo, los alumnos entienden que son más violentas aquellas situaciones que destacan por su alta frecuencia, su intencionalidad o aquellas que causan un claro daño a la víctima. Estas claves son especialmente relevantes en los alumnos de mayor edad.

Pero si la edad suele llevar consigo diferencias significativas a la hora de responder, el género no marca más que pequeñas diferencias. Estos resultados son coincidentes con investigaciones previas sobre el tema (Madsen, 1996; Liefoghe et al, 1998; Smith y Levan, 1995), donde se aprecia como las chicas y los chicos, aunque desarrollando usualmente formas diferentes de agresión, comprenden de forma semejante lo que sucede a su alrededor.

Este estudio es igualmente muy importante por las implicaciones prácticas que conlleva, ya que facilitará la consecución de otros objetivos que persiguen los estudios sobre violencia entre iguales en la escuela. Por ejemplo, facilitará el diseño de cuestionarios, mejorará la comprensión de los informes y las políticas educativas relacionadas con este fenómeno.

Sin duda este es un campo donde tenemos que seguir profundizando, especialmente en lo que se refiere a la relación existente entre las características de las situaciones de maltrato entre iguales y las etiquetas que se utilizan en nuestro país, así como con los términos utilizados en otros países, para mejorar en la comprensión de este complejo fenómeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

- EIBL-EIBESFELDT (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- EKMAN, K. (1977). *Skolemobbing*. Åbö: Åbö Akademi.
- HEINEMANN, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- LIEFOOGHE, A.; SMITH, P.K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R. (1998). Definitions of bullying – A comparative and cross-national study. *Abstract in The Irish Psychologist*, p. 39.
- MADSEN, K. (1996). Differing perceptions of bullying and their practical implications. *Educational and Child Psychology*, 13 (2), 14-22.
- OLWEUS (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Hemisphere: Lincoln University of Nebraska Press.
- OLWEUS (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Hemisphere: Washington D.C.
- OLWEUS (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. The Netherlands: Kluwer.
- OLWEUS (1993). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell.
- OLWEUS (1999). Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- ORTEGA, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims Problems in Spain. *Comunicación presentada en la European Conference on Developmental Psychology*. (p. 27 del libro de Actas) Sevilla.
- ORTEGA, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- ORTEGA, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- ORTEGA, R. (1996). Relaciones entre compañeros y compañeras escolares. En A. Goñi y otros, *Psicología de la Educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- ORTEGA (2000). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*. Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.
- ORTEGA, R. y LERA, M.J. (2000). Seville Anti-Bullying School Project. *Aggressive Behavior*, 26, (1), 113-123.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J.A. (1995). *Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza Primaria a la Secundaria. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación: «Intervención psicopedagógica»*. (p. 143 del libro de Actas). Madrid.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1999). Spain. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- PEDERSEN, J.R. (1975). *Mobning blandt skoleelever*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- PIKAS, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning*. Stockholm: Prisma.
- SMITH, PK. et al. (1997). *The causes and nature of bullying and social exclusion in schools and ways of preventing them*. Training and Mobility of Researchers Programme. ERB FMRX-CT97-0139 (DGXII-RSRF).
- SMITH, PK. (1999). A cross-national study of bullying. In S. Sharp, *Bullying behaviour in the schools*. London: NFER-Nelson.
- SMITH, P.K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R.F. & LIEFOOGHE, A.P.M. (en prensa). *Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison*. *Child Development*.

- SMITH, P.K. y LEVAN, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 489-500.
- SMITH, P.K.; MORITA, Y.; JURGEN-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R. y SLEE, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- SMITH, P.K y SHARP, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- TURIEL, E. y otros (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I; QUEVEDO, G. (1989). Violence, Bulling and Counselling in the Iberican Peninsula. En E. Roland; E. Munthe (Eds.), *Bullying: a International Perspective*. London: David Fulton Publishers.

ANEXO I

2. X empieza una pelea con Y.
7. X y sus amigas/os empiezan a pelear con Y.
9. X coge la regla de Y, y la rompe.
11. X dice cosas desagradables a Y.
18. X le pregunta a Y si quiere jugar.
19. X no deja jugar hoy a Y.
25. X va contando historias desagradables sobre Y.

ANEXO II

1. X y Y no se gustan y se ponen a pelear.
2. X empieza una pelea con Y.
3. X empieza una pelea con Y que es más pequeña.
4. X empieza una pelea con Y por que dijo que era una estúpida.
5. X empieza una pelea con Y cada recreo.
6. X le dice a Y que si no le da su dinero le va a pegar.
7. X y sus amigas empiezan a pelear con Y.
8. X le pide prestada la regla a Y y accidentalmente la rompe.
9. X coge la regla de Y y la rompe.
10. X olvidó su bolígrafo y Y le prestó uno.
11. X dice cosas desagradables a Y.
12. X dice cosas desagradables a Y cada semana.
13. X le dice cosas desagradables a Y sobre el color de su piel.
14. X tiene una pierna rota y debe usar una muleta para caminar, Y le dice cosas desagradables por eso.
15. X le dice cosas desagradables a Y sobre su orientación sexual.
16. X se burla del pelo de Y, ambas se rien.
17. X se burla del pelo de Y, Y se pone triste.
18. X le pregunta a Y si quiere jugar.

19. X no deja jugar hoy a Y.
20. X nunca deja jugar a Y.
21. X y sus amigas no dejan que Y juegue con ellas.
22. Las chicas no dejan saltar a X porque es un chico.
23. Los chicos no dejan que X juegue con ellos porque es una chica.
24. X les dice a todos que no hablen con Y.
25. X va contando historias desagradables sobre Y.