

Violencia escolar: conceptos y etiquetas verbales del fenómeno del acoso

Rosario Ortega*

Joaquín A. Mora-Merchán**

Rosario del Rey**

El problema de la violencia escolar y *bullying* se ha convertido en la última década en uno de los aspectos que más preocupan a todos los que se encuentran implicados en la buena marcha de la institución educativa. Esta preocupación ha despertado toda clase de actuaciones para conocer mejor este fenómeno (Ortega y Mora-Merchán, 2000), valorar su presencia en los centros educativos (Defensor del pueblo, 1999, 2006; Ortega y Angulo, 1998; Smith et al., 1999) y, sobre todo, prevenirlo y ofrecer respuestas adecuadas cuando se presenten episodios de naturaleza violenta entre escolares (Ortega, 2000; Ortega y del Rey, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004).

Sin embargo, pese a esta atención, la delimitación del problema no está siempre clara, confundiéndose los procesos de violencia interpersonal con otras conductas problemáticas que suelen aparecer con frecuencia dentro de la escuela. Las conductas disruptivas como el

* Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba, España.

** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, España. E-mail: merchan@us.es, edlorrur@uco.es

incumplimiento de normas de comportamiento o la desobediencia ante la tarea de aprendizaje, determinados modos de vestir, hablar o comportarse que son interpretados como agresivos e intolerables por parte de los adultos, pero que los adolescentes no están dispuestos a modificar, o algunas muestras de conductas de naturaleza antisocial son algunos de los problemas que con frecuencia se suelen agrupar como uno solo. No obstante, esta unión en una bolsa común nos hace correr el riesgo de terminar por no saber de qué estamos hablando, lo que posee una importancia clave si queremos profundizar sobre la naturaleza del fenómeno, pero es especialmente relevante si queremos actuar contra un problema y los efectos que éste genera dentro de la escuela y sus integrantes.

Centrándonos en el problema de la violencia escolar y el *bullying*, en un primer intento de aproximación a la definición de problema, podemos afirmar que nos encontramos ante este fenómeno cuando, como ya hemos señalado previamente en otros trabajos (Ortega, 2000), 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. La repetición de estos actos genera una situación donde la víctima llega a sufrir una indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima y la dificultad para escapar a esta situación que se prolonga en el tiempo. El que este comportamiento se produzca dentro del marco social de los iguales aumenta el daño que se produce en la víctima, ya que ésta tiende a creer que ella no es lo suficientemente buena o digna para recibir el trato de reciprocidad que espera, pero también altera el desarrollo moral del violento al romper una norma profundamente democrática: los iguales lo son ante las convenciones sociales y tienen derecho al mismo trato.

Desde este planteamiento, el concepto de violencia escolar y *bullying* se sitúa más allá de los límites naturales que se marcan en un posible conflicto (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). La clave

diferencial estaría en el abuso de poder, en la destrucción de las reglas morales y en la lesión a los legítimos derechos de la víctima. Definición que incluiría una conceptualización más amplia que si considerásemos sólo el problema *bullying* de forma aislada (Olweus, 1999). Esta interpretación del fenómeno de la violencia, acentuando sus elementos sociales, psicológicos y morales, nos permite no confundir este fenómeno con otros conflictos presentes en el medio educativo.

Cuando profundizamos un poco más en esta caracterización más extensa del problema, podemos identificar una serie hechos que nos ayudan a comprender de modo más preciso el fenómeno de la violencia escolar y *bullying* (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). En primer lugar, 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. Esta naturaleza psicosocial sobrepasa claramente el mero comportamiento individual, configurando una dinámica de roles dentro del grupo de iguales que implica en un papel o en otro a todo el alumnado (Salmivalli y Isaacs, 2005). La implicación del contexto social se manifiesta también por el signo cultural más que natural que caracteriza a los episodios de violencia escolar y *bullying*. Quizá por ello la conducta agresiva ha perdido gran parte de su justificación biológica, porque en este comportamiento 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.

La participación en este fenómeno implica además un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es causada de forma intencional por su agresor o no. De igual modo, no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Esta subjetividad se encuentra relacionada de forma íntima con 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, 1989).

Estas características no deben hacernos olvidar que los problemas de violencia escolar y *bullying* se tratan de un fenómeno educativo porque comprometen 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. Junto a la dimensión educativa existe también una dimensión socio-jurídica, desde el momento en que el hecho mismo es punible, dado que atenta contra los derechos básicos del ser humano. De hecho, creemos que 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.

En este estudio, siguiendo algunos trabajos previos que parten de un mismo planteamiento inicial (Genebat, Del Rey y Ortega, 2002; Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001, Smorti, Menesini y Smith, 2003) pretendemos profundizar más en la definición de este fenómeno complejo, partiendo de las etiquetas verbales que se utilizan para referirnos a las distintas situaciones que pueden dar lugar a episodios de violencia escolar y *bullying*, analizando los rasgos que lo identifican y, al mismo tiempo, lo distinguen de otros conflictos. Este análisis de las etiquetas verbales más comunes se completa revisando el uso que hacen de ellas tres poblaciones bien diferenciadas, pero complementarias dentro de cualquier comunidad educativa: alumnos, profesores y padres. La exploración del concepto de violencia escolar y *bullying* utilizando etiquetas verbales tiene como

valor añadido el poder conocer los términos preferidos para hacer referencia a esta problemática por parte de cada una de las poblaciones implicadas, aspecto éste de especial importancia en países donde no existe una palabra o expresión específica para nombrar a este fenómeno (Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002).

Al hacer uso de las etiquetas verbales más utilizadas por estos tres grupos como herramienta para definir el problema de la violencia escolar y *bullying*, aceptamos que la conceptualización del mismo posee un componente cultural que se presenta como imprescindible para poder entender la comprensión del fenómeno en distintos contextos socioculturales. Entendemos que reconocer este aspecto, más que una limitación, supone un acercamiento más fiable a la verdadera naturaleza de la violencia escolar y *bullying*.

Las etiquetas verbales y la definición del *bullying*

Como ya hemos indicado, el objeto de nuestro estudio es avanzar en la definición del fenómeno de la violencia escolar y *bullying* partiendo de las etiquetas verbales que se utilizan para referirnos a diferentes episodios de este problema. Este análisis lo hacemos distinguiendo entre alumnos, padres y profesores, lo que hace que organicemos nuestra investigación en dos estudios paralelos y complementarios: uno realizado con los alumnos y otro con los adultos significativos dentro de la comunidad escolar.

Antes de estos estudios se realizó una exploración previa para confirmar los términos más usados a la hora de referirnos a los problemas de violencia escolar y *bullying*. Esta investigación previa (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001) se realizó pasándole a una muestra de alumnos de 8 y 14 años una serie de siete láminas que mostraban episodios de violencia escolar y *bullying* (Sharp, 1999) para que ellos señalasen las palabras que mejor definían a su juicio lo que allí sucedía. La elección de un grupo

de alumnos para realizar esta tarea permite un mejor acercamiento a la definición del problema, desde el momento que son ellos quienes viven en primera persona la participación en este fenómeno.

Los resultados de este estudio previo marcan que los cinco términos más utilizados por los alumnos españoles para referirse a este fenómeno son: egoísmo, rechazo, maltrato, abuso y meterse con. Estas expresiones son las que se han utilizado como base para explorar la definición del problema en los dos estudios que mostramos a continuación.

Estudio 1: las etiquetas verbales que usan los alumnos para definir la violencia escolar y *bullying*

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 TMR “Nature and prevention of bullying” (Sharp, 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 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.

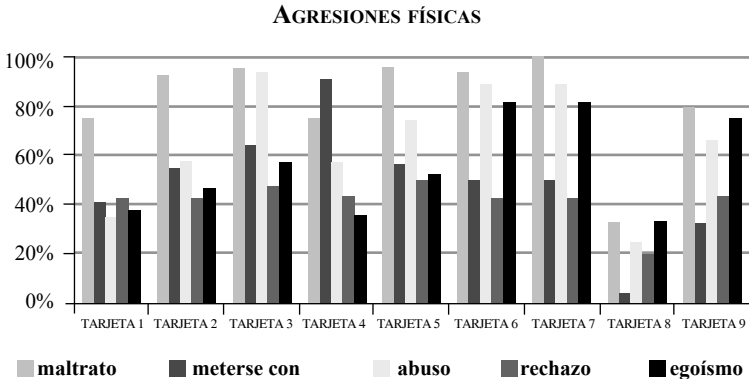
Procedimiento para la recogida de información:

Se entrevistó a cada uno de los alumnos y alumnas mostrándoles consecutivamente las 25 tarjetas y preguntándoles en cada una de 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 estudio 1

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 6.223 nominaciones, de las cuales 1.508 (24,23%) prefirieron el término maltrato, 1.238 (19,89%) la palabra abuso, 1169 (18,78%) rechazo, 1.154 (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).



GRÁFICA 1

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. Las razones que atribuimos a este hecho son diferentes en función de la tarjeta de que estemos hablando: 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.

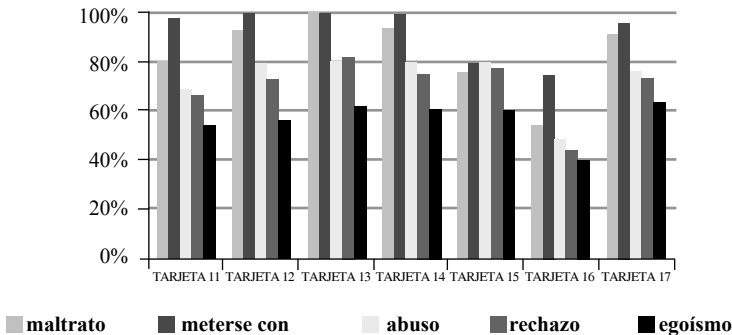
Teniendo en cuenta la posible influencia de otras variables en las respuestas de los encuestados, encontramos que la edad condiciona en ocasiones las elecciones de los alumnos (*chi-square*, $p < 0,05$). Se observa como tendencia general que los alumnos de 8 años tienden a ofrecer más nominaciones que 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 (*chi-square*, $p < 0,05$). 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 (*chi-square*, $p < 0,05$) 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 potencialmente agresiva sobre los participantes en la situación. Es decir, que la interpretación positiva de la acción por parte del 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 (*chi-square*, $p < 0,01$).

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).

AGRESIONES VERBALES



GRÁFICA 2

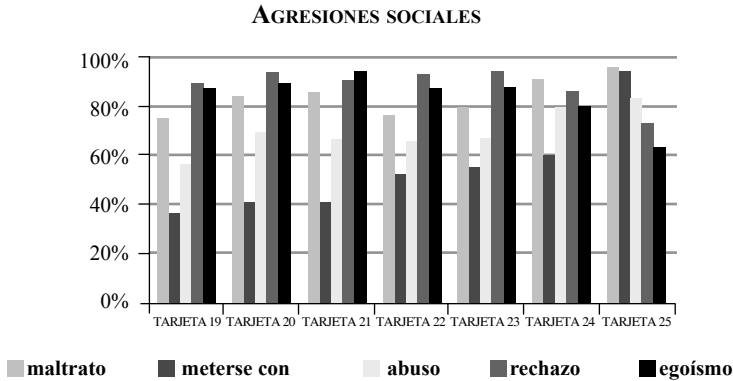
En la tarjeta 15, los niveles de acuerdo entre los escolares encuestados, los alumnos de 14 años, son altos y no muestran el liderazgo de uno de los términos. Esto puede ser provocado al hecho de que la causa de la agresión es la aparición de la orientación sexual de uno de los implicados.

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 (*chi-square*, $p < 0.05$) 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 (*chi-square*, $p < 0,05$).

Sólo se han encontrado diferencias significativas entre géneros con el término egoísmo en la tarjeta número 23 (*chi-square*, $p < 0,05$), 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.

Estudio 2: las etiquetas verbales que usan los profesores y padres para definir la violencia escolar y *bullying*

La muestra del estudio:

80 adultos de los que 40 son docentes de ambos sexos y 40 padres y madres de escolares de Primaria y Secundaria de escuelas de la ciudad de Sevilla fueron entrevistados, con el procedimiento que se describe más adelante. El sexo se balanceó en ambos grupos.

Instrumento:

Se utilizó la misma prueba que en el primer estudio (Sharp, 1999), aplicándose todas las láminas.

Procedimiento para la recogida de información:

El proceso de recogida de información ha sido una entrevista directa semidirigida en la que se mostraba a cada uno de los sujetos, de manera consecutiva, las veinticinco tarjetas preguntando al entrevistado/a si atribuiría a cada una de ellas una de las cinco etiquetas verbales: abuso, maltrato, meterse con, rechazo y egoísmo.

Las repuestas se anotaron en una hoja de registro diseñada a este efecto y que nos permitiría ir saturando el uso de cada uno de los términos para cada una de las situaciones (25 tarjetas), tal y como lo habíamos hecho con los escolares.

Resultados del estudio 2

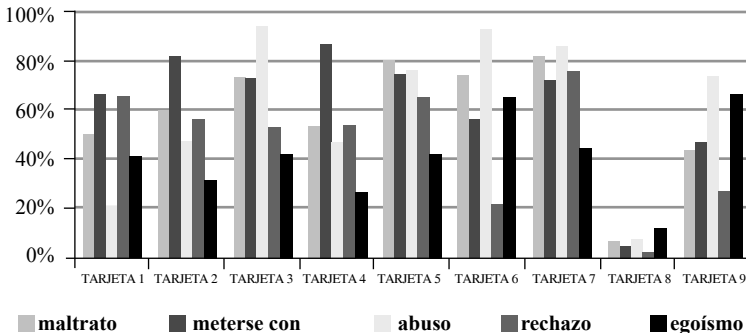
Del análisis de las respuestas que estos ochenta adultos relevantes, docentes y padres y madres, a los que se les pidió que etiquetaran verbalmente veintitrés situaciones de violencia interpersonal, se deduce, en primer lugar, que las palabras más utilizadas para ello son, por este orden: rechazo (66,25%), meterse con (66,14%), abuso (59,84%), maltrato (57,61%) y egoísmo (48,37%).

Dado que uno de nuestros objetivos es la comparación entre las etiquetas que utilizan los adultos y las que usan los escolares, aquí centramos nuestra atención en un primer momento. En este sentido encontramos que el vocabulario de éstos, y el orden de prioridad en su uso son algo distintos al que mostraban los alumnos. Los escolares etiquetaron las viñetas sobre violencia interpersonal siguiendo el siguiente orden en la frecuencia de uso de las mismas: maltrato, abuso, rechazo, egoísmo y meterse con, siendo la etiqueta maltrato la que mejor define, en general,

el fenómeno de la violencia interpersonal entre iguales. En el caso de los adultos, el orden sufre alteraciones significativas que sin duda reflejan una diferente comprensión y sensibilidad hacia el fenómeno.

A continuación, al igual que hicimos con los alumnos, analizamos el uso de las etiquetas distinguiendo entre los distintos tipos de conducta agresiva. Así, en relación a los episodios de agresión física, los adultos relevantes tienden a denominarlas meterse con (70,49%) y maltrato (65,32%). Si comparamos estos resultados con sus equivalentes del estudio con los escolares, observamos que la agresión física suele ser denominada por estos, mayoritariamente, como maltrato. No obstante, como se puede observar en la gráfica 4, al igual que sucedía con los alumnos, las características de las viñetas que están marcadas por la etiqueta maltrato son la frecuencia en la agresión y el desequilibrio de poder, variables que definen el fenómeno *bullying*.

AGRESIONES FÍSICAS



GRÁFICA 4

Respecto de la agresión verbal, al igual que en el caso anterior, los adultos relevantes tienden a denominarlas meterse con (83,43%) y maltrato (60,91%), si bien esta última con menor frecuencia. En este

caso, los resultados son similares a los encontrados en el estudio de la población estudiantil, que también tienden a utilizar más frecuentemente las etiquetas meterse con y maltrato. Por último, en los episodios de agresión social e indirecta, los adultos tienden a utilizar los términos rechazo (89,48%) y egoísmo (70,03%), mientras que los escolares tienden a utilizar, para este mismo tipo de violencia interpersonal, los términos rechazo y maltrato.

Si tenemos en cuenta el género de los adultos entrevistados, no existen diferencias marcadas en líneas generales, aunque hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ante diversos tipos concretos de violencia interpersonal representada en las viñetas del instrumento utilizado en este estudio, La primera de ellas hace referencia a los episodios marcados por la agresión física (*chi-square*, $p<0.05$) ya que en éstas los varones de ambas muestras, la de docentes y la de familias, tienden a utilizar más los términos rechazo y egoísmo y las mujeres a utilizar los términos abuso, maltrato y meterse con, para las mismas viñetas.

Una segunda diferencia tiene que ver con las viñetas relacionadas con la agresión verbal. Las diferencias (*chi-square*, $p<0.05$) se expresan en la misma línea que en el caso anterior; los hombres tienden a utilizar más, para este tipo de fenómenos, el término egoísmo y las mujeres los términos abuso y maltrato. Por último, en los eventos de agresión social e indirecta también se encuentran diferencias significativas (*chi-square*, $p<0.05$). en este caso muestran que los hombres utilizan más los términos rechazo, egoísmo y abuso en este bloque.

Si tenemos en cuenta el rol social de los adultos relevantes entrevistados hemos encontrado algunas diferencias en relación al vocabulario más usual para denominar los fenómenos de violencia interpersonal. Las expondremos, nuevamente, en relación a los tipos de malos tratos. Respecto de la agresión física, hemos encontrado diferencias significativas (*chi-square*, $p<0.05$) en el sentido de que los docentes utilizan

más los términos maltrato y meterse con para referirse a este grupo de agresiones injustificadas, mientras que los padres y madres las denominan con más frecuencia rechazo. En relación a la agresión verbal, las diferencias (*chi-square*, $p < 0.05$) se encuentran en que los docentes utilizan, más que los padres y madres, los términos maltrato y meterse con para referirse a este tipo de maltrato. Por último, en los episodios de agresión social e indirecta, los resultados muestran (*chi-square*, $p < 0.05$) que los docentes, en casi todas las ocasiones, utilizan más que los padres y madres de alumnos los términos abuso y maltrato.

Discusión y conclusiones

Este trabajo exploratorio sobre las etiquetas que usan más frecuentemente escolares, profesores y padres para referirse a los episodios de violencia escolar y *bullying* ha mostrado, sin duda, interesantes conclusiones que nos permitirán alcanzar una mejor comprensión de este fenómeno. La primera idea que nos ofrece es la clara disparidad que se encuentra entre los tres grupos (y en especial entre escolares y adultos) a la hora de identificar y describir lo que está sucediendo cuando aparece un episodio de violencia interpersonal dentro del contexto educativo. En este sentido, los alumnos prefieren con claridad el término maltrato como el más idóneo para referirse a todas las situaciones de *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 diferencias entre los protagonistas de las escenas usan el término abuso. Estas diferencias son de un grupo a un individuo, de un mayor a un pequeño o la aparición de chantajes o amenazas. 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. Los alumnos son sensibles a las diferencias que presentan las diferentes tarjetas entre sí, usando variables como la frecuencia, la intencionalidad o los efectos de la conducta, en especial los alumnos de mayor edad, para cambiar la distribución de respuesta.

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; Smith, Cowie, Olafsson y Liefvooghe, 2002; 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.

Los adultos, por su parte, parecen discriminar menos entre distintos tipos de episodios, no mostrando una preferencia tan marcada como en el caso de los alumnos por ninguna de las etiquetas. Ahora bien, cuando tienen que utilizar alguna suelen preferir los términos rechazo y meterse con, dejando en un segundo plano las palabras maltrato, abuso y egoísmo. La preferencia por estas etiquetas, de menor impacto psicológico, nos indica que probablemente los adultos dan menos importancia a este tipo de conductas que los alumnos, lo que claramente sitúa a estos últimos

en una situación de indefensión cuando se trata de buscar ayuda en los adultos, ya que estos relativizan el impacto que este comportamiento tiene en el bienestar de los escolares.

No obstante, como ya sucedía con los escolares, el uso de estos términos es sensible al tipo de agresión del que estamos hablando. Estas diferencias en el uso de las etiquetas verbales nos hacen pensar que cuando hablamos de maltrato (o malos tratos, como solemos hacer los investigadores) es probable que docentes y, sobre todo, padres y madres estén pensando fundamentalmente en agresiones físicas y verbales, ya que es en estos casos cuando ellos más utilizan esta etiqueta.

Los resultados también muestran diferencias en el uso que se hace del etiquetado verbal de este tipo de fenómenos en función del sexo de los adultos (maestras-madres versus maestros-padres). En este sentido ellas utilizan con más frecuencia los conceptos de abuso y maltrato, mientras que ellos se decantan por egoísmo y rechazo. Aunque no es fácil aventurar una interpretación cierta para este dato, dadas las variaciones en el impacto psicológico que poseen estos términos, se podría argumentar que las madres y profesoras son más sensibles a la gravedad de este tipo de comportamiento, mientras que padres y profesores quitarían más importancia a la participación en este tipo de episodio.

También se muestran importantes divergencias entre adultos relevantes a partir del análisis del rol social que desempeñan respecto de los escolares. Las diferencias, en este sentido, nos señalan que los docentes etiquetan, igual que hacen los escolares, con mayor frecuencia las escenas de violencia interpersonal entre iguales, con términos de maltrato y abuso; mientras los padres tienden a utilizar más para las mismas escenas las etiquetas meterse con y rechazo. La cercanía a los episodios violentos parece determinante en este caso para explicar esta variación y nos indica la importancia de aumentar la comprensión del fenómeno entre los padres para que estos desarrollen una visión más ajustada del mismo.

A la vista de los resultados obtenidos en este estudio, estamos ante un campo donde tenemos que seguir profundizando, analizando con más detalle la relación entre las características de las situaciones de violencia escolar y *bullying* y las etiquetas que se utilizan para definir las, considerando el papel que los diferentes agentes juegan en este proceso y, en lo posible, revisando las posibles diferencias culturales que se puedan encontrar a la hora de etiquetar los episodios de violencia escolar.

Resumen

El fenómeno de la violencia entre iguales ha sido objeto de interés científico durante las últimas tres décadas. Los estudios realizados en este tiempo concluyen, entre otros aspectos, que no hay un alto grado de acuerdo sobre el término en español para referirse a este tipo de episodios, como sí sucede en otras culturas. En esta investigación se ha explorado a 80 escolares y 80 adultos (profesores y padres) usando una metodología diseñada para examinar las relaciones entre situaciones típicas de violencia entre iguales y los términos que alumnos, profesores y padres usan para referirse a ellas. De esta manera, intentamos definir los conceptos que los distintos agentes de la comunidad educativa usan para interpretar las situaciones de violencia entre iguales en sus centros educativos, distinguiendo en función del tipo de conducta violenta de que estemos hablando (física, verbal o relacional). Se comparan también las diferencias entre escolares y adultos.

Palabras-clave

violencia escolar, bullying, conceptos, etiquetas verbales, alumnos, padres, profesores.

Abstract

School violence: Concepts and verbal labels for the bullying phenomenon

The Bullying phenomenon has been an object of scientific interest for approximately three decades. The studies developed during this time conclude, among other aspects, we don't have reached a high agreement about the Spanish term to refer to this problem, as it happens in other cultures. In this research we have explored 80 students and 80 adults (teachers and parents) using a methodology designed to examine the relationship between typical bullying situations and the terms which children and adults use to refer to them. In this way, we try to define the concepts which the different agents involved in school community use to interpret bullying situations inside their schools, distinguishing between different types of violent behaviour (physical, verbal or relational). We also compare the differences between students and adults.

Key words

school violence, bullying, concepts, verbal labels, students, parents, teachers

BIBLIOGRAFÍA

Defensor del pueblo (1999) **Informe sobre violencia escolar**. Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.

____ (2006) **Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria 1999-2006**. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.

GENEVAT, R., del REY, R. y ORTEGA, R. (2002) Etiquetas verbales en el vocabulario de docentes, padres y madres para nominar el fenómeno bullying. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 5(4). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp> (Consultado el 1 de abril de 2007).

MADSEN, K. (1996) Differing perceptions of bullying and their practical implications. **Educational and Child Psychology**, 13, 14-22.

OLWEUS (1999) Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgent-Tas, R. Catalano y P. Slee (Eds). **The nature of school bullying. A cross-national perspective**. (p. 7-27). Routledge, Londres.

ORTEGA, R. (2000) **A global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence in European compulsory schools**. Paper presentado en 6th Meeting of TMR project "Nature and Prevention of bullying and Social Exclusion". Lisboa.

ORTEGA R. y ANGULO, J. C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía. **Revista de Estudios de Juventud**, 42, 47-62.

ORTEGA, R. y del REY, R. (2003) **La violencia escolar: estrategias de prevención**. Graó, Barcelona.

ORTEGA, R., del REY, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2001) Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 41, 95-113.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2000) **Violencia escolar. Mito o realidad**. Mergablum, Sevilla.

SALMIVALLI, C. y ISAACS, J. (2005) Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. **Child Development**, **76**, 1161-1171.

SHARP, S. (1999) **Bullying behaviour in the schools**. NFER-Nelson, London.

SMITH, P.K., COWIE, H., OLAFSSON R.F. y LIEFOOGHE A.P.D. (2002) Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, **73**, 1119-1133.

SMITH, P.K. y LEVAN, S. (1995) Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. **British Journal of Educational Psychology**, **65**, 489-500.

SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. y SLEE, P. (eds.) (1999) **The nature of school bullying**. Routledge, London.

SMITH, P.K., PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.) (2004) **Bullying in schools. How successful can intervention be?** Cambridge University Press, Cambridge.

SMORTI, A., MENESINI, E. y SMITH, P.K. (2003) Parents' definition of children's bullying in a five-country comparison. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, vol. **34**, 417-432.

TURIEL, E. (1989) **El mundo social en la mente infantil**. Alianza, Madrid.

ANEXO I

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 ríen.
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.

