

# Cuentos de miedo en la escuela:

buscando el sentido del maltrato entre iguales  
en la niñez, adolescencia y edad adulta

Tesis Doctoral

*Kevin van der Meulen*

*Director José Luis Linaza*

Mayo 2003

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad Autónoma de Madrid



## Agradecimientos

*“We got a pretty tight band here, though – a son of a Texas sharecropper, a Hungarian Jew, a wild-eyed Irishman and a crazy swamp Spade.”*

Taj Mahal, 1968

Os agradezco sinceramente vuestro trabajo con las transcripciones durante la primavera del 2002, vuestras ideas e interés, estudiantes de *Psicología de la Adolescencia*: Leticia Artalejo, David Baeza, Álvaro Cruz, Ana Domínguez, Coral Fernández, Marta Fernández-Bolañas, Silvia García, Raquel Gómez, María González, Martha Martín, Rosa Martínez, Rocío Merchante, Raquel Molina, Andrea Moya, Laura Pérez, Ángela Pulido, Ingrid Rodríguez, Gema Salazar, Mercedes Sánchez, Jana Teso y Noa Tilve. Ha sido maravilloso “ir de excursión” a las escuelas con vosotros.

Thank you Carol Feldman, for all your explanations and suggestions. *“Here’s what you have to find out: What’s their story?”* Thanks for your and Jerome’s hospitality in Ireland. I’ve had some wonderful days and a beautiful view at your place.

Gracias Josetxu Linaza, por lo que has contribuido para que este trabajo fuera posible, por abrir la posibilidad de trabajar con Carol Feldman, y además por dar unas cuantas clases, para que yo pudiera avanzar.

Gracias Laura Granizo, por tu ayuda en entrevistar pero también por todo el interés que has mostrado. Tienes mucho talento para la investigación. Espero que podamos seguir trabajando en un mismo equipo.

Agradezco a los estudiantes del FIPS en la UAM su participación. Vuestra labor en las escuelas será importantísima; espero que este trabajo también os ayude un poquito en vuestra preparación para esa labor.

Gracias Isabel Cuevas, por revisar mi proyecto de tesis y todas tus sugerencias.

Ha sido muy valiosa la colaboración de directores y docentes del Colegio Antonio Machado y del I.E.S. Rosa Chacel, ambos en Colmenar Viejo.

¡Gracias alumnos y alumnas los que habéis participado! Lo que de verdad vale la pena al hacer un trabajo como éste es hacer entrevistas con vosotros. Gracias por compartir vuestras experiencias tan valiosas. Si sólo os escucháramos más y dejáramos de hacer tantas hipótesis, seguro que empezaríamos a entender un poco más de vuestro y también nuestro mundo.

Recuerdo a John y Liesbeth, quienes nunca han podido probar la vida después de la escuela.

Gracias, Nélide Haedo y Ulises di Miro. Realmente sabéis mostrar lo que es la amistad: compartir lo que vivimos, de cerca y con mucha comprensión. Vuestro trato con los niños es un ejemplo para los demás.

Agradezco a todos aquellos del Departamento de Psicología y de la Educación que han mostrado su colaboración y proximidad desde que llegué en 1999.

I'm grateful to my family and friends in the Netherlands for taking care of me during the summer and making sure to talk enough to me over the telephone letting me know everything would go fine. Special thanks to Sieb & Freek van der Meulen, Inge & Martin Visser and Tom Grijsen. All the children in the family have been really patient with me. Thank you Timo, for waiting so many times until we finally could go and play football.

Also thanks to Chris Olivers and Mieke Daams for sending me the articles I was desperately looking for.

Ángela Barrios, eres una amiga y además compartimos la investigación psicológica y los adolescentes. ¿Qué puedo decir? Has hecho mucho... entrevistar, pasar tablas, contar verbos y más verbos, ser segundo juez. Todo sin quejarte, dándome ánimos y sugerencias. Y después las risas, que no eran pocas. Espero poder ofrecerte lo mismo para tu tesis. A ti te toca invitarme al café, con bolsitas de azúcar.

Agradezco también a Olga Hoyos, José-Alfredo Aparicio, Gerardo Echeita, Héctor Gutiérrez, Ana Almeida & Paulo Castro, Susana Seijo, Juan Delval, Raquel Kohen y Elena Martín. Hemos compartido tesis, SCAN, despacho, música, dichos españoles, cenas y nombres colombianos que suenan de maravilla.

Gracias Pablo Capote, por la parte del diseño gráfico de esta historia.

Y por supuesto, gracias Cristina. Eres mi mejor amiga; compartimos la mochila al hacer nuestra ruta por el mundo. Te doy las gracias por todo el tiempo y esfuerzo que has dedicado a mi tesis. Le hemos quitado un peso para llenarla ahora con ratos para disfrutar de todo lo que había que aparcar, porque siempre estaban allí mis entrevistas, el ordenador... en fin, yo con mi tesis. Cuando empecé a trabajar en el equipo de Madrid me enseñaste lo importante y lo valioso que es escuchar con atención a los chicos y chicas a quienes entrevistamos. Eso era, y es la clave. Valoro mucho tu sensibilidad para diferenciar lo justo de lo fácil, tu disposición a dar apoyo cuando alguien lo necesita y también tus risas.

Parte de este trabajo se ha podido realizar gracias al proyecto *The causes and nature of bullying and social exclusion in schools and ways of preventing them*, del programa TMR, financiado por la Comunidad Europea (ERB FMRX-CT97-0139 (DG12-RSRF)).

Kevin van der Meulen  
Madrid, mayo de 2003

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Las relaciones entre iguales: enfoques teóricos</b>	<b>5</b>
1.1. Las relaciones entre iguales como objeto de estudio psicológico	6
1.2. La psicología cultural	9
1.3. La psicología narrativa y la interpretación de historias	12
1.3.1. La narración como método para construir significado	12
1.3.2. Aplicaciones de la metáfora de la narración al estudio psicológico	17
1.3.3. Narraciones y situaciones sociales	19
1.3.4. La interpretación de historias	22
1.4. La cultura de los iguales en desarrollo	24
1.4.1. Enfoques teóricos acerca de las experiencias entre iguales	24
1.4.2. Niveles de complejidad social en las experiencias con los iguales	28
1.4.3. La importancia de las experiencias con los iguales	32
<b>Capítulo 2. Interacciones, relaciones y grupos de iguales en la infancia media/tardía y adolescencia</b>	<b>42</b>
2.1. Las interacciones entre iguales	42
2.2. Las relaciones entre iguales	45
2.2.1. Las relaciones de autoridad	45
2.2.2. La amistad	46
2.2.3. Las relaciones de conflictos	53
2.3. Los grupos de iguales	54
<b>Capítulo 3. El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto escolar</b>	<b>69</b>
3.1. Los comienzos del estudio del maltrato entre iguales	70
3.2. Términos de referencia al fenómeno usados en la actualidad	71
3.3. Definición, elementos y tipos del maltrato por abuso de poder	72
3.4. Incidencia del abuso entre escolares	81
3.5. Factores relacionados con el por qué del abuso entre escolares	84
3.6. Las consecuencias del maltrato entre iguales	100
3.7. Estrategias para afrontar el maltrato entre iguales	111
3.8. Intervención	114
3.9. La narración y otros métodos de investigación en el estudio del significado del maltrato entre iguales	118
<b>Capítulo 4. Método de la investigación</b>	<b>122</b>
4.1. Objetivos y diseño	122
4.2. Participantes	124
4.3. Instrumentos	125
4.4. Procedimiento	128
<b>Capítulo 5. La descripción de la historia acerca del maltrato entre iguales en la escuela</b>	<b>132</b>
5.1. Elementos formales en la narración de niños, adolescentes y adultos	133
5.2. La naturaleza de la narración como maltrato entre iguales en la escuela	139
5.3. Final de la historia de maltrato entre iguales en la escuela	145
5.3.1. Las categorías del final de la historia	145

5.3.2. El final de la historia según las diferentes edades	147
5.3.3. Número de finales	149
<b>Capítulo 6. La explicación causal del abuso de poder entre escolares y sus consecuencias</b>	<b>151</b>
6.1. La explicación causal del maltrato por abuso de poder entre escolares	151
6.1.1. Categorías de explicación causal	152
6.1.2. Número de temas en la explicación causal según la edad	159
6.1.3. Temas mencionados en la explicación causal según las distintas edades	160
6.2. Ideas acerca de las consecuencias a largo plazo del maltrato entre iguales en la escuela	165
6.2.1. Categorías con respecto a las consecuencias a largo plazo para la víctima	167
6.2.2. Categorías con respecto a las consecuencias a largo plazo para los agresores	170
6.2.3. Categorías con respecto a las consecuencias a largo plazo para los testigos	173
6.2.4. Consideración de factores que influyen en las consecuencias	176
6.2.5. Ideas acerca de las consecuencias a largo plazo según la edad	177
6.2.6. La consideración de factores que influyen en las consecuencias según la edad	185
<b>Capítulo 7. Representaciones de la resolución y la prevención del maltrato entre escolares</b>	<b>186</b>
7.1. Representaciones de la resolución del maltrato entre escolares	186
7.1.1. Categorías de solución de una relación de maltrato por abuso de poder	187
7.1.2. Las estrategias de solución del maltrato entre iguales en la escuela según las distintas edades	200
7.2. Las representaciones acerca de la prevención del maltrato entre iguales en la escuela	212
7.2.1. Las categorías de prevención	213
7.2.2. Ideas acerca de la prevención en las distintas edades	222
<b>Capítulo 8. Conclusiones y discusión</b>	<b>228</b>
8.1. La forma de la narración	229
8.2. La naturaleza de la historia	232
8.3. El significado del maltrato por abuso de poder entre iguales según la edad	234
8.4. Ventajas e inconvenientes metodológicos del presente estudio	246
8.5. Las consecuencias a largo plazo: efectos reales y representados	247
8.6. Significado e intervención en el maltrato por abuso de poder en la escuela	249
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>254</b>
<b>Anexos</b>	<b>268</b>
Anexo 1	268
Anexo 2	271
Anexo 3	274

## Introducción

Este estudio pretendía explorar el fenómeno social conocido como maltrato por abuso de poder entre iguales. Se trata de algo bien conocido en la vida de las personas, y en estos momentos tampoco es un campo desconocido en psicología. Sus características en el mundo laboral son objeto de interés de distintas áreas de la psicología social. Pero también en el estudio del desarrollo humano ha atraído y atrae el interés de quienes estudian las características de los grupos de iguales, en contextos formales o informales, entre ellos la escuela. Bombi y Pinto (1993) señalaban que el estudio de la amistad es un ejemplo de tema intermitente que desaparece de la escena científica psicológica y reaparece siempre de manera renovada con nuevos enfoques de estudio, pero que siempre permanece en un segundo plano, como de “serie B”.

El maltrato por abuso de poder, otro ejemplo de relaciones interpersonales pero de tipo negativo, ha tenido una historia algo distinta. Se reconoce que eso siempre ha existido en la vida social de los individuos pero al mismo tiempo, en parte por ello, no ha comenzado a recibir atención por parte de los psicólogos hasta los años 70 cuando el noruego Olweus emprende una serie de estudios que rápidamente dan lugar a otros muchos en distintos países. Desde entonces, al contrario que la amistad, ha sido un “tema estrella”.

En 1999 empecé a trabajar en un proyecto europeo de investigación centrado en la naturaleza de este tipo de relaciones entre escolares y en los modos de prevenirlas. Entonces me interesó el estudio de las consecuencias en las víctimas cuando eran seres adultos y cómo éstos recordaban sus experiencias de este tipo en la escuela. Este trabajo lo pude desarrollar como miembro del equipo de la Universidad Autónoma de Madrid y del equipo de la Universidad de Munich que participaban en ese proyecto internacional. A la vez, participaba con el resto de mis compañeros de la UAM en la tarea de explorar nuevos métodos –cualitativos- para estudiar las representaciones de los escolares. Como parte de esta tarea se estaba desarrollando junto con el equipo de la Universidade do Minho una historia gráfica, es decir, un cómic, como base para conocer el significado de esas relaciones negativas en distintas edades. Varios aspectos constituían puntos de interés para nosotros en ese primer estudio de validación del llamado *SCAN-Bullying*,

como por ejemplo las experiencias emocionales de las personas implicadas o las explicaciones causales.

Al leer diferentes escritos, realizados desde el enfoque cognitivo, empecé a entender la fuerza de la narración, como método y metáfora en la investigación sobre el maltrato entre iguales. Me asombró el hecho de que casi todos los chicos y chicas que habíamos entrevistado habían reconocido este fenómeno social en la historieta que les presentábamos y enseguida hablaban de sus propias experiencias o de otros que conocían. Además, las ideas que tenían y que nos transmitían no eran pensamientos sueltos, sino que parecían encontrarse en un conjunto estructurado como en una historia.

Los métodos cualitativos se han utilizado poco hasta ahora en el estudio del maltrato entre iguales. Las representaciones que las personas tienen acerca de este fenómeno no han sido el mayor punto de interés después de décadas de estudio que nos han dado mucha información importante sobre aspectos de incidencia. Sin embargo, cuando queremos saber más de este tipo de experiencias que tienen lugar en los grupos de chicos y chicas que están en la escuela ¿por qué no les preguntamos lo que piensan sobre ello? Al haber estudiado las consecuencias que estas experiencias tienen en la vida adulta, yo me hice la pregunta: ¿Qué ideas tendrán los niños y adolescentes sobre los efectos a largo plazo que tiene la victimización entre escolares? Estos aspectos tendrían que ver con la forma en que se resuelve, o en que permanece el problema.

En el trabajo empírico que se presenta en esta tesis se ha intentado obtener una respuesta a esta pregunta. A la vez, se han puesto otros aspectos bajo la lupa para estudiar el significado que estos escolares dan al maltrato entre iguales, siempre partiendo de la estructura narrativa. Así se han estudiado las explicaciones causales, los modos de resolver los problemas de maltrato entre iguales y las maneras en que se puede prevenir. Además, se ha observado la manera en la que cuentan su historia, cómo acabaría y cuál es la naturaleza de la relación que es central en esta narración. También se ha querido examinar si las representaciones de los escolares se diferencian de aquellas de personas adultas, que ya no están en la escuela.

En una primera parte de esta tesis, que consiste en tres capítulos, se presentará un marco teórico, que forma el punto de partida para la realización de la investigación empírica. En el primero se encuentran los principales enfoques teóricos generales acerca de las relaciones entre iguales dentro del desarrollo social humano, incluyendo la psicología cultural y el uso de la metáfora de la narración. En el segundo se repasan los



estudios empíricos relevantes acerca de las relaciones entre iguales y el tercer capítulo se centra en el maltrato por abuso de poder entre iguales.

En una segunda parte se encuentra un informe del estudio empírico realizado. En el cuarto capítulo se plantea la investigación y se describe el método que se ha utilizado para desarrollarla. Los tres capítulos siguientes se ocupan de los resultados obtenidos en ella: en el quinto capítulo se encuentran aquellos relacionados con la descripción de la historia y la percepción de la naturaleza de la relación en la narración; el sexto trata las explicaciones causales y las ideas acerca de las consecuencias a largo plazo, mientras el séptimo capítulo se dedica a las representaciones acerca de los modos de intervención y prevención de la victimización entre pares. Por último, en el capítulo octavo se encuentran las conclusiones y la discusión del estudio que se ha llevado a cabo.



## Capítulo 1

### Las relaciones entre iguales: enfoques teóricos

*“Sólo significamos algo cuando otros tienen la disposición y el amor de concedernos algún significado en su historia.”*

Connie Palmen<sup>1</sup>

*“Experiences with peers are not superficial luxuries to be enjoyed by some students and not by others. Student-student relationships are an absolute necessity for healthy cognitive and social development and socialization.”*

David Johnson<sup>2</sup>

El objeto de estudio de esta tesis es el significado que se da a un tipo particular de relación entre iguales, el maltrato por abuso de poder. Por ello, se describe en este capítulo cuál es el lugar que ocupan las relaciones entre iguales dentro de la psicología. Se referirá a las diferentes subdisciplinas que contribuyen al conocimiento de este tema, el enfoque cultural como perspectiva relevante en el estudio psicológico y su noción de *significado*. Una herramienta que las personas usan para dar significado a las experiencias es la narración, que se comentará más en detalle. A continuación se centrará en la cultura de los iguales. En primer lugar se explicarán brevemente los diferentes puntos de vista teóricos. No se entrará a fondo en estas posiciones, ya que existen varias obras, originales y numerosas revisiones a las que se pueden acudir. Aquí se muestran las ideas principales de los teóricos que los investigadores han usado posteriormente en sus trabajos empíricos. En segundo lugar, se referirá a la importancia de los iguales para el desarrollo y el bienestar de los niños/niñas y adolescentes.

---

<sup>1</sup> De la novela *De wetten* (1991), traducida del neerlandés por G. P. Ansón como *Las leyes* (1995). Madrid: Debate.

<sup>2</sup> *“Las experiencias con los iguales no son lujos superficiales que sólo algunos alumnos vayan a disfrutar y no otros. Las relaciones alumno/a-alumno/a son una necesidad absoluta para un desarrollo cognitivo y social y una socialización sanos”* (Johnson, 1980; p. 125).

## 1.1. Las relaciones entre iguales como objeto de estudio psicológico

Esta tesis profundiza en el sentido que tienen un tipo de *relaciones entre iguales* en un periodo importante en la vida de un individuo, como son los años escolares. El término *iguales* (o *pares*) se refiere a individuos que mantienen una relación que los hace equivalentes, es decir, comparten un mismo estatus según un criterio externo. Pueden tener la misma edad, o por lo menos estar en el mismo rango de años. Pero la edad es un criterio secundario. Otros factores pueden ser decisivos para que se consideren iguales a dos personas, como por ejemplo: ir a la misma escuela, vivir en el mismo barrio o trabajar en el mismo departamento laboral. También los hermanos y hermanas de una familia, incluso si tienen diferencias importantes de edad, son iguales en el sentido de que comparten el estatus de hijos, es decir el criterio que los define como iguales sería la doble relación que comparten: filial con el padre y la madre y la relación entre hermanos. Lo que caracteriza a los iguales es que comparten experiencias en un mismo plano *horizontal*, al contrario de las relaciones *verticales* entre individuos que no comparten el mismo estatus, como por ejemplo la relación entre un docente y sus alumnos, o en el trabajo, entre un jefe y los empleados. Ese estatus de igualdad no niega posibles diferencias internas en el grupo de iguales, que no afectan a que se consideren iguales. En una escuela son evidentes las diferencias individuales, como en la familia, pero todos los chicos son igualmente alumnos, o hijos, respectivamente.

Las relaciones entre iguales han recibido siempre cierto grado de atención en la psicología del desarrollo, y tendría mucho interés investigar los primeros trabajos, como el realizado en 1914 por Varendonck acerca de los grupos o pandillas (cit. en Ferrière, 1926), que se comenta en el capítulo siguiente. En particular las relaciones de amistad han sido uno de los temas preferidos en este campo. A pesar de ello, Bombi y Pinto (1993) señalan que constituye un tema que aparece y desaparece como si fuera difícil estudiarlo de modo completo, como si fuese clasificado como “serie B”. Desde los años 70, en que las relaciones entre iguales ganan en importancia como objeto de estudio (Rubin, Bukowski y Parker, 1998), diferentes subdisciplinas de la psicología contribuyen a su manera al conocimiento acerca de ellas. Así, una parte de la psicología social toma como punto central en su estudio las *relaciones* con los demás, sean en un contexto diádico o grupal. La psicología socio-cognitiva ha contribuido al desarrollo de modelos de cognición social acerca de otras personas, pero también de las relaciones y la sociedad en su conjunto (Delval, 1992; Shantz, 1983). Al mismo tiempo, la

psicología del desarrollo añade a lo anterior su interés por el surgimiento de esos procesos de conducta y pensamiento en relación con los otros, y los cambios a lo largo de la vida. Por otro lado, la psicología de la educación añade a lo anterior su implicación en promover un desarrollo integral de los individuos. Su conexión con las otras disciplinas es obvia: para el individuo en desarrollo se tiene que considerar la importancia de las relaciones y especialmente aquellas con los iguales. Y los escenarios educativos formales o no formales proporcionan las mayores oportunidades para el establecimiento de relaciones interpersonales, no sólo, pero principalmente con los iguales. Obviamente, áreas de la psicología biológica y clínica también han hecho aportaciones relevantes al estudio de las relaciones entre iguales, aunque desde ópticas más alejadas de la utilizada para el presente trabajo. Así las investigaciones acerca de cambios en los componentes bioquímicos correlativos a determinados tipos de interacciones, sean de carácter antisocial o afiliativo ocupan un lugar importante en la psicología biológica aplicada a lo social (véase un ejemplo reciente en la compilación de Martínez, 2001). Además, la etología ha proporcionado un enfoque teórico y metodológico idóneo para el estudio de las relaciones con los otros (por ejemplo, Humphreys y Smith, 1987; Savin-Williams, 1987). Es particularmente relevante la diferenciación de niveles de complejidad en las experiencias con los iguales, que proporciona Hinde (1979, 1987, 1992) cuyo modelo se va a comentar más adelante. Por su parte, ocuparía mucho espacio comentar las numerosas aportaciones que los distintos enfoques dinámicos o conductuales dentro de la psicología clínica han hecho a nuestro conocimiento de las relaciones interpersonales y a la intervención para su mejora. Por tanto, las relaciones entre iguales constituyen un punto de encuentro de todas estas diferentes disciplinas, y ofrecen una oportunidad para el trabajo interdisciplinar. No es ajeno a esta situación el hecho de que haya una enorme cantidad de conocimiento acerca de las relaciones con los iguales, por lo que es preciso limitar en las líneas siguientes el marco que sirve como referencia al presente trabajo.

Como tema incluido dentro del desarrollo social, actualmente en el estudio de las experiencias de los niños y adolescentes con sus iguales se distinguen aspectos *cognitivos, emocionales y conductuales*. El *enfoque cognitivo*, dominante en psicología en las últimas décadas, a diferencia del panorama imperante hasta los años 70, ha cambiado la dirección de la mirada desde la conducta, o los procesos inconscientes, de los individuos, hacia la recepción y elaboración de información del mundo que les rodea. Un elemento central en esta psicología cognitiva es la *representación*, concepto

que se puede usar de dos modos (Mandler, 1983). En primer lugar, como aquello (significado) que está en lugar de otra cosa (significante), a la que se refiere, es decir, el uso de símbolos. Se vuelve a presentar en un formato distinto (lenguaje, imágenes mentales, dibujo, dramatización) lo que existe en un mundo que ahora está ausente. Se produce un reflejo interior (que también se puede expresar exteriormente) de un mundo exterior. En segundo lugar, de modo más abarcador, la representación se entiende como el conocimiento de la persona en general, que también implica la elaboración individual de la información externa, no sólo de lo ausente representado simbólicamente.

Por tanto, desde un enfoque cognitivo las relaciones entre personas no se estudian tanto en su dimensión más práctica –conductual- o emocional, sino más bien en términos del contenido de las representaciones, es decir, cómo se conciben esas relaciones. En definitiva, cuál es su naturaleza como objeto del pensamiento de las personas. De este modo ocupa un lugar dentro del estudio de la *cognición social* (*social cognition*). Inicialmente, la cognición social fue definida por Bruner y Tagiuri (1954) como el estudio de los procesos de percepción e inferencia acerca de las personas, pero a continuación se incluyeron las relaciones interpersonales, y posteriormente la comprensión y representación del mundo social (Shantz, 1983). Aunque también se han reconocido la existencia de dos enfoques en el estudio de la cognición social: 1) el estudio de lo social como objeto de pensamiento, y 2) el estudio de lo social como origen y factor del pensamiento, es decir lo que en este pensamiento *es* lo social. El trabajo empírico que se presentará más adelante trata de un estudio según el primer enfoque, es decir, se buscan las representaciones de niños, adolescentes y adultos acerca de un fenómeno social: el maltrato por abuso de poder entre compañeros en la escuela.

Se pueden diferenciar entre tres tipos de cognición o conocimiento social (Shantz, 1983): 1) *el conocimiento psicológico* - de los otros y de las relaciones interpersonales, como por ejemplo el ponerse en el punto de vista de otras personas (Selman, 1980); 2) *el conocimiento societal* en sus distintos aspectos políticos, económicos e institucionales, como por ejemplo la idea de la nación, de ganancia o de los derechos humanos (Delval, 1989; Furth, 1980); y 3) *el conocimiento moral*, como por ejemplo los principios que guían los juicios morales. A partir de esta distinción se deduce que el estudio cognitivo de las relaciones de maltrato entre iguales es un tipo de *conocimiento psicológico*, pero también *moral* por tener que ver con el daño causado a otro individuo en el seno de un grupo y, al darse en la escuela, también incluye representaciones *sociales* acerca del funcionamiento de esa organización social.

En realidad, el término “social” en la denominación “cognición social” se refiere a la persona rodeado por otras personas, sea en una relación, un grupo o una estructura social más amplia. Sin embargo, la tendencia principal de los estudios englobados como cognición social se reduce en los últimos años casi exclusivamente a la perspectiva de la teoría de la mente (Flavell, 1998). Desde esta perspectiva, a su vez, se tiende a reducir lo social a *un individuo* pensado desde la mente de otro individuo. Está énfasis en el individuo no parece justificado; es necesario percibir las experiencias sociales como algo que trasciende al individuo. Como se verá más adelante, para tratar el tipo de relación entre los iguales que es objeto de estudio en esta tesis, hace falta asumir una perspectiva relacional más profunda, incluyendo el grupo como un sistema dinámico de complejas influencias mutuas.

Delval (1992) afirma que en la evolución de las explicaciones que los niños y adolescentes dan acerca del *mundo social* se pueden encontrar bastantes elementos comunes en distintos campos. Se refiere al conocimiento societal, pero su afirmación podría probablemente aplicarse también al conocimiento psicológico, en relación con las explicaciones que dan por ejemplo acerca de las relaciones entre iguales. Según Delval, en el pensamiento acerca del mundo social, se va desde primeras representaciones caracterizadas por elementos anecdóticos, soluciones armónicas que niegan los conflictos, situaciones estáticas o cambios instantáneos, hasta descubrir *sistemas* que tienen que conectarse unos con otros, reconstruyendo lo que no está explícito e ir creando los conceptos que sean más adecuados para ello, incluyendo la idea de proceso en los cambios. Espontáneamente se observan algunas de estas ideas en los niños, y en el trabajo presente se intenta ver si aparecen cuando se estudia sistemáticamente el significado que dan al maltrato entre escolares.

## **1.2. La psicología cultural**

En la construcción de nuestros propios significados y en nuestro conocimiento en general *la cultura* influye de modo importante. En su libro *Actos de significado*, Bruner (1990) explica cuál tendría que ser el papel de una psicología cognitiva que tenga en cuenta la cultura. Esta psicología debería centrarse en los procesos y los métodos que las personas usan para construir los significados que son posibles dentro de un sistema de convenciones culturales. Los procesos de interpretación que usamos para dar sentido a los sucesos en nuestra vida son esenciales para la acción humana.

Bruner comenta que, en los años '50, la psicología cognitiva cambió su énfasis de la *construcción* al *procesamiento* de la información, convirtiendo la computabilidad en el criterio imprescindible para un buen modelo teórico. Los procesos cognitivos se comparaban con los programas que se podrían ejecutar en un dispositivo computacional. Por ejemplo, se estudiaba nuestra capacidad de formar conceptos a través de nuestra capacidad para simular de forma realista la conceptualización humana con un programa de ordenador. Sin embargo, en esta visión del procesamiento de información no hay lugar para los estados mentales, intencionales como desear, o de otro tipo, como creer o captar un significado, que son imposibles de negar en el estudio de la psicología humana. Además, no se puede considerar el mundo como un flujo indiferenciado de información que es procesada por individuos cada uno actuando a su propia manera. De este modo, se pierde de vista cómo se forman los individuos y cómo funcionan.

La cultura tiene que ser un concepto fundamental en la psicología, ya que es tan importante para la adaptación y el funcionamiento de las personas. Bruner dice: “*las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de la cultura*” (1990; p.35 de la trad. cast.). Un estado intencional como una creencia o un deseo no puede ser causa de algo en el mundo físico, o el mundo de la computación, sino que deben estar conectados con la cultura. Al estudiar los procesos de construcción y utilización de significados en la psicología, no nos sometemos a un mayor grado de subjetividad. Gracias a la participación de la psicología en la cultura, el significado se hace público y compartido. “*Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación*” (p.29 de la trad. cast.). Parte de este subjetivismo que tanto se teme es causado por la supuesta discrepancia entre lo que una persona “dice” y lo que “hace” de verdad. Bruner reclama que una psicología que tome en cuenta la cultura también tendrá que fijarse en lo que las personas dicen que hacen y en lo que dicen que les llevó a hacer lo que hicieron, aparte de lo que dicen que han hecho los otros y por qué. No tenemos que suponer que lo que una persona dice no tiene nada que ver con lo que hace. Esto implicaría que lo que hace una persona es más importante y nos limitaríamos a un estudio unidireccional: lo que dice es sólo interesante para saber lo que hace.

La psicología cultural no es nueva y Bruner no ha sido el único que ha contribuido al cambio de énfasis en la búsqueda de sentido. Bartlett (1930), en su



famoso libro sobre el recuerdo y su relación con la psicología social, se refiere ya a la cultura cuando afirma que el sesgo del grupo construye las características especiales y duraderas de la cultura del grupo y proporciona un marco permanente de instituciones y costumbres que actúa como base esquemática para la memoria constructiva. Lo que sí es nuevo es una renovación del interés por la psicología cultural, y esto se debe en gran medida a estudiosos del desarrollo en varios campos (por ejemplo Cole, 1996; LeVine, 1989; Rogoff, 1990; Valsiner, 2001; Weisner, 1987; véase Shweder *et al.*, 1998 para una revisión). Bruner es uno de ellos, y parece explicar de modo apropiado lo que la psicología cultural significa para la psicología empírica del desarrollo.

Un estudio psicológico empírico tiene que centrarse en la *acción situada*, es decir, “*situada en un escenario cultural y en los estados intencionales de los participantes mutuamente en interacción*” (Bruner, 1990; p.34). En la investigación psicológica de las relaciones entre iguales entonces se debe tomar en cuenta el *escenario cultural de los iguales*. Además, de acuerdo con Turiel (1998), podemos entender la cultura en un sentido multifacético. No sólo se refiere al significado en que típicamente se piensa, la cultura de diferentes pueblos o países. También se distinguen la *cultura de los iguales*, de la escuela, los profesores, los abuelos, etc. Si estudiamos las relaciones entre iguales, las tenemos que estudiar situadas, es decir en su propio contexto, teniendo en cuenta la cultura de los grupos de iguales. En el trabajo presente, se exploran de esta manera las representaciones, los significados que tienen las relaciones entre iguales en la escuela para los escolares y para los adultos, que pasaron también por este contexto. Es entonces un trabajo realizado desde un enfoque cognitivo, centrado en las representaciones acerca de experiencias con otras personas.

En las distintas culturas, el uso de *narraciones* es un elemento esencial para interpretar, organizar y expresar las experiencias. En un estudio como el que se realiza en esta tesis, una historia parecía un instrumento óptimo para obtener las representaciones de los participantes acerca del maltrato, suponiendo que ellos *utilizan* una estructura narrativa para organizar sus experiencias. Por tanto, el siguiente apartado se dedicará a la narración en la psicología.

### 1.3. La psicología narrativa y la interpretación de historias

*“... le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés; le récit commence avec l’histoire même de l’humanité; il n’y a pas, il n’y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature: international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie.”*

Roland Barthes<sup>3</sup>

#### 1.3.1. La narración como método para construir significado

Para poder construir significados, las personas usan sistemas simbólicos que van aprendiendo a lo largo de su vida. Es decir, no se han inventado estas herramientas sino que ya estaban allí, profundamente arraigadas en el lenguaje<sup>4</sup> y la cultura. La *narración* es uno de estos sistemas, un método que nos permite construir significados, organizar la experiencia, recordarla, comunicarla a otros. Según el sociólogo Richardson (1990), la narración es el primer modo con el que los humanos organizan sus experiencias en episodios que tienen sentido. Es una manera de buscar conexiones particulares entre sucesos (Bruner, 1986). Su propiedad más importante es el hecho de que es secuencial: una narración consta de una secuencia de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores (Bruner, 1990)<sup>5</sup>. Las narraciones pueden ser reales o imaginarias. La secuencia de sus oraciones determina la trama de la narración, no si esas oraciones son falsas o verdaderas. Arthur Asa Berger (1997), especialista en comunicación y cultura popular, también se refiere a la narración como una secuencia de sucesos, lo que según él entonces significa que tiene lugar a lo largo de “algún periodo de tiempo” que puede ser corto o largo. De cualquier modo, la

---

<sup>3</sup> *“...la narración está presente en todos los periodos, en todos los lugares, todas las sociedades; la narración empieza con el principio de la historia de la humanidad; no hay, no ha habido jamás gente en ninguna parte sin narración; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus narraciones y muchas veces disfrutan de ellas en común personas de culturas diferentes, incluso contrarias: la narración se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórica, transcultural, la narración está ahí, como la vida.”*

Roland Barthes, *L’aventure sémiologique* [La aventura semiológica] (1985; p. 167). París: Éditions du Seuil.

<sup>4</sup> El lenguaje mismo también es un sistema simbólico. Se podría considerarlo como un sistema incluyendo o relacionado con otros sistemas simbólicos.

<sup>5</sup> Es cierto que hay relatos protagonizados por animales, las fábulas. Pero en ellas aquellos adoptan comportamientos y pensamientos humanos.

narración es probablemente un componente cultural universal, “*una de las herramientas de interpretación más poderosas que los seres humanos poseen para organizar experiencias en el tiempo y para interpretar y valorar la acción humana en términos de inteligibilidad normativa*” (Shweder *et al.*, 1998; p.891).

Una teoría narrativa contemporánea importante es la de Mieke Bal (1978; citado en Berger, 1997). Bal distingue entre *historias*, que son secuencias de sucesos y *textos*, que son versiones de historias. Así pueden existir muchos textos diferentes que en esencia cuentan la misma historia. El interés que representa esta teoría responde a la posibilidad de realizar un paralelismo entre las narraciones que las personas construyen y el fenómeno o el suceso que observan. Se podría decir que aquellas son *textos* que al fin y al cabo cuentan la misma *historia* del fenómeno o suceso. Del mismo modo se ha conceptualizado la entrevista clínica por parte de Honey (1987), quien considera que la entrevista funciona como un texto que se interpreta para su análisis siendo cada entrevista un texto diferente ofrecido por cada participante en torno a un mismo tema.

Bal se pregunta si existe un modelo “truncal” en el que todas las narraciones se basan y que nos posibilitaría reconocer algo como relato. ¿Existe una narración ideal platónica? Los que están a favor del modelo platónico usan como argumento, entre otros, que existe una correspondencia entre lo que hacen los actores en las narraciones y lo que las personas hacen en la vida real. Esto sugiere que las narraciones están estructuradas según las mismas reglas lógicas y restricciones convencionales que rigen el pensamiento y la acción humana. Bal comenta que todo lo que se dice sobre las narraciones también se puede aplicar a las series de acciones humanas que están conectadas, y del mismo modo a eventos individuales y sociales en el mundo. Entonces, opina lo mismo que Bruner, quien además, como hemos visto antes, ha explicado que los relatos que las personas usamos para construir significado, tienen sus raíces en la cultura, así como aquellos sucesos individuales o sociales tienen lugar en la cultura.

Una pregunta relevante es entonces, como también lo refleja Bruner (1990), si existe alguna predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa. ¿Tenemos alguna facilidad para meter las experiencias de una persona en una secuencia tal y como tiene una narración? Independientemente de si tenemos una disposición innata o no, las personas usamos una estructura narrativa para organizar nuestras experiencias de la vida. ¿Qué supone usar una organización como ésta? Esto implica que una parte de la historia (suceso, estado mental) puede llevar a hacer predicciones acerca de otras. Así por ejemplo, si nos encontramos con algún suceso inesperado: una mujer desnuda en la

calle, y le pedimos a alguien que nos explique qué está pasando, podemos esperar que nos cuente una historia en que se referirá a una o varias *razones*: su casa está en llamas, ha tomado un tipo de droga, viene de Berkeley, California, está chiflada etc. Sin embargo, si se da una conducta por supuesta, por ser corriente, no habrá necesidad de explicaciones. La función de las explicaciones en el caso de un suceso o relación inesperada es dar sentido, significado a la conducta excepcional.

La mayor parte de los estudios psicológicos que se realizan desde el enfoque narrativo, se refieren a experiencias particulares. Cuando pasan cosas de modo inesperado, anormal o incomprensible en la vida diaria, o sea cosas que son socialmente incongruentes, generamos una historia para que sean coherentes. Con ello hacemos que los sucesos tengan sentido; los convertimos en cosas más verosímiles (Bruner, 1990; Hermans, 1992; Robinson y Hawpe, 1986; Sarbin, 1986; Smorti, 1994, 2000). La incongruencia se refiere a la relación entre comportamiento y contexto. Aparece cuando un individuo no se comporta según las expectativas sociales que existen acerca de la conducta apropiada en un contexto en particular. Estas violaciones son muy comunes en la vida diaria, sobre todo porque no tenemos acceso a todos los antecedentes contextuales que podrían explicar la violación de la canonicidad. Cuando nos encontramos con una de estas situaciones, y la queremos explicar, podemos formar hipótesis acerca de los antecedentes apropiados e inventarnos una historia (Smorti, 2000), como se ha demostrado en el ejemplo anterior de la señora desnuda. Así entonces, construimos una relación entre distintas experiencias o acciones: conectamos lo que pasa ahora con lo que ha pasado antes y con lo que pasará después.

Una historia debe construir simultáneamente dos *paisajes*; lo que Bruner llama “narración del paisaje dual” (1986). Uno se refiere a la *acción* (agente, intención o meta, situación, instrumento...) y el otro al *estado consciente* (“*lo que piensan, saben o sienten, o lo que no saben, ni piensan ni sienten los que están involucrados en la acción*” (p.14). Los dos paisajes son diferentes, pero deben estar a la vez en la narración. Una persona, contando una historia, debe relacionar los estados externos y las acciones con los estados mentales, los pensamientos y sentimientos del (los) protagonista(s). Relacionar estas acciones con los estados mentales no lo hacemos de la misma manera desde pequeños. Es decir, en esto se puede apreciar un patrón de desarrollo. Así lo demuestran Feldman, Bruner, Kalmar y Renderer (1993) en sus estudios, como veremos más adelante.

Las personas contamos historias sobre nuestras vidas: “*contamos historias sobre nuestra infancia, las relaciones con nuestros familiares, nuestros años en la escuela...*” (Gergen y Gergen, 1988, p.17). También se puede decir que *contamos nuestra vida* en forma de relato, e incluso en un sentido importante vivimos nuestras relaciones con los demás de manera narrativa. Podemos pensar en numerosas (auto)biografías que reflejan de modo más o menos apropiado la historia de la vida de un individuo. Obviamente, no podemos igualar las vidas de las personas a las narraciones, como ya había comentado también anteriormente Mink (1970; citado en Gergen y Gergen, 1988). Cuando contamos nuestra vida relacionamos unas experiencias con otras. No consideramos como relatos los acontecimientos aislados precisamente porque para comprenderlos tenemos que colocarlos dentro de un contexto de hechos antecedentes y eventos subsecuentes. Con el término de *auto-narración* los autores se refieren a la intención de un individuo de establecer relaciones significativas entre sucesos relevantes para uno mismo a lo largo del tiempo. La vida no se ve como una cosa detrás de otra, sino como sucesos organizadamente relacionados. Cuando la narración ocupa la extensión de toda la vida, se trata de una autobiografía, pero en otras ocasiones esas narraciones consisten en momentos específicos por los que hemos pasado en nuestra vida, aunque los relacionamos con otros periodos que hayamos vivido. Así, las diferentes experiencias como niños y adolescentes en las relaciones con los iguales en la escuela son también algunos de estos sucesos que no podemos ver de modo aislado, sino que percibimos en relación con otros sucesos y periodos anteriores o posteriores.

Próximo a la noción de *auto-narración* se encuentra el concepto de *gramática estructural narrativa o esquema/estructura de la historia*. Varias personas, entre ellas Mancuso (1986), Mandler y Johnson (1977), Marchesi y Paniagua (1983), Stein y Glenn (1979), Rumelhart (1975) y Thorndyke (1977) -y más recientemente entre nosotros, Rina Martínez (2001)-, elaboraron una gramática estructural narrativa o trabajaron sobre su adquisición, uso o recuerdo siguiendo los pasos iniciales de Propp (1928) quien proponía un análisis estructural de los cuentos rusos para determinar sus componentes esenciales. La gramática narrativa detalla la estructura que subyace a una historia, que es relativamente fija (Mandler, 1983). La estructura está formada por una serie de componentes: se introducen los protagonistas y el contexto, la situación, seguidos de uno o varios episodios. De modo típico, en cada episodio el protagonista formula un objetivo que intenta alcanzar. Después aparece el resultado de este intento y el episodio acaba con un final, que puede consistir en una muestra de las consecuencias

a largo plazo. En el estudio empírico contenido en esta tesis, sin embargo, el centro de interés no es la gramática de las historias, aunque sí parece importante tener conciencia de estos componentes fijos en las historias. Además, la gramática narrativa demuestra a su vez también que un episodio, o acontecimiento en la vida, no está aislado, sino que se encuentra dentro de una estructura narrativa. De esta manera muestra coherencia con otros elementos en la historia, como otros sucesos a lo largo del tiempo y en el espacio.

Robinson y Hawpe (1986) se refieren al pensamiento narrativo como un tipo de *pensamiento causal*, con lo cual quieren decir que las historias que contamos son intentos de explicar y comprender las experiencias. Las experiencias no adquieren automáticamente la forma de una narración. El pensamiento narrativo consiste en crear un acuerdo entre una situación y el esquema de la historia. Establecer este acuerdo es, según los autores un proceso heurístico, que requiere habilidad, juicio y experiencia. Lo que quiere decir entonces que el pensamiento narrativo es algo que tenemos que desarrollar.

De modo resumido, se puede decir que el *pensamiento narrativo* es una dimensión de pensamiento que está conectada con procesos cognitivos y sociales (Bruner, 1990; Sarbin, 1986). Pensar en modo narrativo puede considerarse como un método para organizar la percepción, el pensamiento y la acción, y se puede diferenciar del pensamiento lógico o categórico. Una persona puede usar los dos tipos de pensamiento, aunque se podría hipotetizar que el pensamiento narrativo, que trata también de las *intenciones* que hay detrás de las acciones humanas, está más cerca de la inteligencia social que el pensamiento lógico (Fonzi y Smorti, 1994). La función cognitiva categórica, sin embargo, parece más apropiada para el mundo físico.

Según Bruner (1990) las narraciones tienen varias características. Su primera y a la vez más importante propiedad es, como se ha señalado anteriormente, el hecho de que son *inherentemente secuenciales*. Una segunda característica es que las historias pueden ser reales o imaginarias, sin que esto tenga influencia en su poder como narración. “*Es decir, el sentido y la referencia de un relato guardan entre sí una relación anómala*” (p.56 de la trad. cast.). Después, las narraciones tienen una forma muy peculiar de enfrentarse a las desviaciones de lo canónico, es decir, pueden elaborar relaciones, vínculos entre lo que es excepcional y lo que es corriente. Según Feldman, Bruner, Renderer y Spitzer (1990), existen dos estrategias posibles para disolver la incongruencia social: buscar una acción como antecedente y buscar una intención como antecedente. Cuando un observador utiliza acciones como antecedentes, está creando

una relación de causa-efecto entre el antecedente y la acción del protagonista. Produce una narración con sólo un “paisaje o escenario de acción”, usando verbos de acción. En este paisaje, las cosas pasan o no pasan. No importa cómo son percibidas. Sin embargo, cuando utiliza estados mentales en vez de acciones, el modelo llega a ser más psicológico. El creador de la narración usa verbos de tipo mental: pensar, suponer, sentir, desear, etc., mostrando un “paisaje de conciencia”. Pero en muchas historias se usan tanto el escenario de acción como el de conciencia, lo que resulta en una relación ambigua entre ambos (Feldman *et al.*, 1990). En estas historias se da un “paisaje o escenario dual”, ya mencionado más arriba. Paisaje dual quiere decir que lo que ocurre en el “mundo real” tiene lugar al mismo tiempo que una serie de sucesos mentales en la conciencia de los protagonistas. La existencia de una incongruencia entre ambos, como por ejemplo en la historia de Edipo y su esposa/madre Yocasta, proporciona una fuerza motriz. “*Porque las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, qué significan las cosas para ellos*” (Bruner, 1990; p.62 de la trad. cast.).

Por último, Bruner señala que los relatos tienen un carácter *dramático*, lo que significa que se relacionan necesariamente con lo que es *moralmente* valorado, moralmente apropiado o moralmente incierto. Narrar una historia supone adoptar una postura moral, incluso cuando en ésta se tome una postura contra otras posturas morales.

### **1.3.2. Aplicaciones de la metáfora de la narración al estudio psicológico**

Hasta ahora hemos visto varios escritos acerca del enfoque narrativo. Veremos cómo se pueden aplicar estas nociones en diferentes áreas de la psicología. ¿Cómo se puede usar la metáfora de la narración en el estudio psicológico?

Una teoría que arraiga en la metáfora de la narración en el campo de la psicología de la *personalidad* es la *teoría de la auto-valoración* de Hermans que forma la base de un método de “auto-investigación” (Hermans, 1992). La teoría trata las experiencias individuales, su ordenación en una estructura *narrativa* y su desarrollo a lo largo del tiempo. Hermans, dentro del marco de su teoría, comenta que el término no se refiere a una historia en el sentido normal, con un principio, una parte media y una parte final identificable y con sucesos específicos descritos en una secuencia temporal. Se refiere más bien a que uno o más sucesos pueden formar “unidades de significado”, que son particularmente importantes para la autorreflexión de una persona y que crean orden

en su vida. La estructura narrativa es importante en el método de la “auto-investigación” que permite relacionar unas experiencias con otras del pasado, el presente y el futuro, dando así significado a la situación vital del sujeto.

Otros como Tappan (1989) y Day y Tappan (1996) utilizan y comentan el uso del enfoque narrativo para el estudio del desarrollo moral. Desde la perspectiva narrativa, una afirmación moral, por ejemplo “eso no es honesto”, no se refiere a algún principio de honestidad que se encuentra en la cabeza, independiente de palabras, sino más bien a algo que uno quiere cumplir con otra persona o personas. Los criterios morales no son una especie de principios especiales, sino “gramáticas” para formar una relación o relaciones, que sólo se adquieren y aplican en el mundo social (p.ej. Gergen, 1991; citado en Day y Tappan, 1996). Para el estudio del desarrollo moral, el enfoque narrativo promueve un cambio desde un paradigma de representaciones cognitivas y principios internos de un sujeto desencarnado hacia un paradigma de construcción social y posibles formas de discurso entre sujetos encarnados que están en relación con los demás. Aquí aparece de modo claro la conexión entre el desarrollo moral y las relaciones entre iguales: los criterios morales se encuentran siempre en los sujetos dentro de relaciones con otros, de forma interdependiente. Dicho de modo más breve: los criterios morales se encuentran *en* las relaciones.

Se ha usado la narración, en el sentido metafórico pero también en el sentido más *gramatical*, en varios otros ámbitos relevantes para la psicología cultural, como por ejemplo la relación entre narración y memoria (Neisser y Fivush, 1994) y el papel de la narración en la “construcción del yo” (Bruner, 1990; Nelson, 1989).

En la psicología del desarrollo, se han realizado muchos trabajos usando historias, unos enfocan la narración misma como metáfora o estructura, otros como una herramienta útil para analizar el pensamiento, presintiendo sus características apropiadas para estudiar su desarrollo. Pensamos por ejemplo en el trabajo de Piaget (1932), Kohlberg (1976) y Damon (1977) quienes utilizaron historias en el estudio del desarrollo moral, o Selman (1981) con sus trabajos acerca de la adopción de perspectivas sociales y la amistad que veremos en el capítulo siguiente. Otras, como Stein y Goldman (1981) mostraron la conexión que existe entre la comprensión de historias y la comprensión de situaciones sociales en su estudio del conocimiento de los niños acerca de situaciones sociales. Otros estudiaron la interpretación de historias, trabajando desde la forma “gramatical”, pero interpretándolo en el sentido metafórico



(Feldman *et al.*, 1993; McKeough, 1997). A continuación se analizan con más detalle estos dos últimos aspectos.

### **1.3.3. Narraciones y situaciones sociales**

Stein y Goldman (1981) mostraron que existe una coincidencia importante entre las habilidades que son necesarias para *comprender situaciones sociales reales* y las habilidades que son necesarias para *comprender historias sobre sucesos reales*.

La comprensión de historias implica la construcción de una representación coherente y llena de sentido de la historia (por ejemplo Rumelhart, 1977; en Stein y Goldman, 1981). Para comprender una narración con éxito uno necesita tener conocimientos de diferentes tipos, incluyendo la estructura gramatical y el contenido de la historia. Además, si se trata de narraciones que incluyen un proceso de resolución de problemas, uno necesita poder simular el proceso de solución en el cual el protagonista de la historia se encuentra, para poder comprenderla. Esta habilidad depende de las estrategias de solución que se hayan aprendido anteriormente. Además, el tipo de historias que los niños suelen producir, y que también se suelen escribir para ellos, son aquellas que incluyen conductas dirigidas hacia una meta, en particular aquellas que ocurren en contextos sociales e interpersonales.

La comprensión de los comportamientos de otras personas depende de la habilidad de la persona que observa para comprender sus planes y sus acciones anteriormente expresados. Este proceso es similar al proceso de simular una conducta de solución de problemas que ejecute el protagonista en una historia, para comprender la narración. Comprender historias y comprender la conducta de otras personas tienen un aspecto en común: que las acciones de un individuo normalmente se entienden como motivadas o intencionadas. Esta suposición de Stein y Goldman tiene dos implicaciones: por un lado permite la predicción y explicación de ciertas clases de inferencias causales que se hacen entre los sucesos de una historia acerca de sus motivos o intenciones. Por otro lado, permite la predicción y la explicación de las atribuciones de un observador acerca de la intención, las evaluaciones y los juicios morales de las acciones de los otros.

En su estudio con niños y niñas de 6, 9 y 12 años, Stein y Goldman (1981) les pidieron que contaran una historia en la que cada uno de ellos era el protagonista que quería conseguir una meta concreta. Había dos condiciones, dos metas que propusieron

conseguir: querer ser amigo y no querer ser amigo. En el primer caso la instrucción era: “Hoy quiero que te inventes una historia. La historia es sobre ti. Imagínate que un día has decidido “Quiero ser amigo”. Cuéntame una historia en la que quieres ser amigo y en la que eres amigo” (p.308). A continuación, en una segunda tarea, se hicieron una serie de preguntas para minimizar los efectos de diferencias evolutivas en las habilidades de producción de lenguaje en las conclusiones acerca del conocimiento del niño de la amistad, y para conseguir explicaciones de los niños acerca de las razones para ser amigo, las acciones que empezarían para ser amigo y las condiciones que podrían impedir que fueran amigos. Las instrucciones para la historia que los niños tenían que contar, proporcionaban entonces información acerca de la Puesta en escena, la Meta y la Consecuencia que se tenían que incluir en la narración. A su vez, con las preguntas se indagaba acerca del contenido que se encuentra en otras categorías de la estructura episódica de narraciones y sucesos sociales, que tienen que ver con tres papeles *causales*: a) los *motivos*, causas de la formulación de la meta; b) los *intentos*, causas de la obtención de la meta; y c) los *obstáculos*, causas del fracaso en obtener la meta. Por tanto, existe una relación causal entre la información en cada una de estas tres categorías y la Meta o la Consecuencia de la solución del problema.

A partir de las respuestas que daban los participantes se realizó un análisis de contenido a partir del cual se formaron diferentes categorías de conocimiento conceptual acerca de la consecución de metas en situaciones reales:

- 1) estados (físicos, emocionales, situacionales, por ejemplo “*estaba viendo la televisión*”) y acciones del protagonista;
- 2) el papel de otras personas en la situación de amistad; y
- 3) el papel del contexto para conseguir la meta.

Lo que les interesaba a las autoras era determinar si había diferencias evolutivas en el contenido de los conocimientos (conjunto de categorías relevantes para lograr el objetivo), y si había diferencias evolutivas en la organización de estos conocimientos (en los tipos de relaciones causales asociadas con una categoría particular y con la situación que hay que lograr: ser amigo, o no ser amigo). Primero se determinaba cuáles de las categorías de conocimiento cada niño había mencionado en su entrevista, por ejemplo “tenía miedo” como estado del protagonista. Después, de modo independiente se determinaba la relación causal que la categoría mostraba con la meta, por ejemplo “tenía miedo” como Obstáculo para ser amigo.

¿Cuáles eran los resultados? Los niños mayores mostraron conocer más tipos de información que los niños pequeños. Por lo menos el 90% de los niños y niñas de 6 años mostró tener y usar en las historias conocimiento acerca de: acciones específicas del protagonista (categoría 1), los sentimientos del protagonista acerca de la amistad (1) y el papel del otro que es el destinatario de la amistad (2). En el caso del grupo de 9 años, además de estos aspectos, mostraron conocimiento acerca de la disponibilidad de un lugar común (3). Después, por lo menos el 90% de los niños y niñas de 12 años manifestó además tener conocimiento de la disponibilidad de una base para las interacciones de amistad (3) y el estado situacional del protagonista (1).

Las diferencias evolutivas en la organización de las bases de conocimiento para las interacciones de amistad se encontraron sobre todo en el número de categorías diferentes que los niños mencionaban para cada relación causal, cómo se puede ver en la Tabla 1.1. Los niños más pequeños asociaron menos categorías de información con cada tipo de relación causal. Los resultados señalan más variabilidad en el contenido de las inferencias realizadas por los niños mayores que por los niños pequeños. Además, los niños pequeños tendían a asociar más categorías con Intentos que con Motivos o Obstáculos para interacciones de amistad. Esta tendencia parece disminuir con la edad, lo que indica los niños mayores pueden comprender el comportamiento de otros en un rango más amplio de situaciones que los niños pequeños.

Se encontraron pocas diferencias evolutivas en la medida que las categorías de información estaban asociadas con Intentos, Motivos y Obstáculos, lo que demuestra que las categorías que los niños conocen tienen papeles causales similares para los diferentes grupos de edad. Entonces, la conclusión de las autoras es que las diferencias evolutivas en la comprensión de las interacciones de amistad surgen más de diferencias en el contenido que en la organización del conocimiento. No todas las categorías aparecen a todas las edades, pero una vez que aparecen, su papel causal es el mismo.

El trabajo de Stein y Goldman (1981) verifica el uso de narraciones sobre sucesos reales en el estudio psicológico del desarrollo a base de la relación que existe entre la comprensión de estas historias y la comprensión de las situaciones sociales reales. Por lo tanto, justifica el uso de la narración también en el estudio de otros tipos de relaciones entre iguales, positivas o negativas como el maltrato entre iguales por abuso de poder. No menos importante es el resultado que la conexión entre los elementos de la narración (tan importantes en el enfoque narrativo) se comprende en términos causales de la misma manera a los 6, 9 y 12 años. Esto significa que en otros

estudios empíricos con niños y niñas de estas edades o mayores no se esperan diferencias en cuanto a su capacidad de relacionar los diferentes elementos de una historia con el objetivo de la misma.

Tabla 1.1. Número medio de categorías diferentes mencionadas como Motivos, Obstáculos o Intentos para cada grupo de edad (Tomado de Stein y Goldman, 1981; p. 317).

Tipo de relación causal	Edad		
	6	9	12
Motivos	2.7	3.4	4.6
Obstáculos	2.1	2.8	3.0
Intentos	3.4	4.3	4.6

### 1.3.4. La interpretación de las historias

Feldman (1992), en una revisión de la investigación psicológica acerca de la *teoría de la mente*, critica a los dos principales investigadores, Perner y Wellman, en cuanto a sus respectivas interpretaciones de la naturaleza de los conocimientos que los niños tienen acerca de los estados intencionales. Ella comenta que el conocimiento de los estados intencionales nos permite interpretar o comprender las acciones de las personas, descubrir el significado de esas acciones, e incluso inferir otros estados mentales que quizá nunca se expresarán en acción. Pero la relación entre las condiciones intencionales iniciales y el comportamiento derivado que la persona expone no es de uno a uno. Así que en general, no podemos predecir las pautas del ser humano como podemos predecir las conductas de las pelotas del billar de acuerdo con las leyes de Newton. Entonces, en el estudio psicológico es necesario centrarse en los procesos de interpretación por parte de la mente humana de las acciones de las personas, en lo que les da significado. En las investigaciones empíricas que se comentarán a continuación podría observarse que la necesidad de realizar esta interpretación de las acciones humanas es algo que se tiene que desarrollar. La noción de esta necesidad de interpretación sí existe en los adolescentes y adultos, pero todavía no en los niños.

Feldman *et al.* (1993) exploraron cómo personas de tres grupos de edad diferentes interpretaron un mismo relato corto. Se hicieron varias preguntas puntuales a

los sujetos y se les pidió que volvieran a contar la historia. El objetivo era descubrir posibles cambios sistemáticos ligados a la edad en los modos de interpretación.

Los resultados mostraron que lo que el grupo más joven, de niños entre 10 y 12 años, consideraba como lo más importante en la historia, era normalmente un deseo o algo que quisieran los protagonistas. Este deseo, que es un estado mental, funciona como un motivo y parece llevar directamente a la acción del personaje. Lo que quiere el protagonista se refleja automáticamente en las acciones que tienen lugar más adelante en la narración.

El segundo grupo, constituido por adolescentes con edades entre 15 y 19 años, y el tercero de adultos con una edad media de 32 años, especificaban en primer lugar alguna acción como lo más importante en el relato, pero cuando se les preguntaba en qué dirección iría la historia, mencionaban algún estado psicológico de los protagonistas. La relación causal entre *deseo* y acción que funcionaba para los niños, ya no existe entre los adolescentes y adultos. Al contrario, la conexión entre la acción y los estados psicológicos se percibe como problemática. Es decir, la relación no es automática, sino que sólo se puede comprender por medio de la *interpretación* que cada uno hace de la misma, y además *siendo conscientes* de tratarse de una interpretación.

Feldman *et al.* encuentran los relatos de los niños centrados en uno o varios protagonistas que realizan una acción. No importa quién sea este personaje, lo esencial es que actúe para que pueda tratarse de una historia. Los personajes resultan por lo tanto ser más un *tipo* de persona, una *figura* que una persona real. A su vez, los autores se refieren a las interpretaciones de los adolescentes como *psicológica* y *fatalista*. Por un lado los adolescentes, al relatar el futuro de la historia, aluden al estado mental de los protagonistas; por otro lado describen la historia como una “situación difícil o imposible”. En el caso de los adultos, su manera de interpretar se caracteriza por lo que Burke (1945; citado en Feldman *et al.*, 1993) llama *dramatismo*. Esto significa que los adultos fragmentaron la historia en diferentes elementos: el actor, la acción, la meta, el instrumento y el escenario. Según Burke, se crea una narración cuando existe un desequilibrio entre algunos o todos estos elementos, formando un *drama*.

Un modelo de progreso por etapas para demostrar el desarrollo en el pensamiento narrativo fue desarrollado por McKeough (1997). En la infancia temprana, es decir más o menos hasta los 5 años, se distingue una *estructura de guión de sucesos* en la cual las acciones humanas y los sucesos están juntos gracias a sus relaciones causales y temporales. En la infancia media (6-11/12 años) surge una *estructura*

*intencional* donde las acciones humanas están conectadas por estados mentales como deseos y sentimientos. Se observa la coincidencia con los resultados de Feldman *et al.* (1993), en que los niños entre 10 y 12 años también perciben como hecho más importante un deseo. Durante los años de la adolescencia (a partir de los 12 años) existe una *estructura de interpretación*. Esta estructura establece relaciones entre las acciones y los estados mentales de un individuo basándose en sus rasgos psicológicos y en su historia personal. Es decir, los adolescentes *interpretan* los sucesos recientes a partir de sucesos pasados. También Feldman *et al.* señalaban la interpretación como esencial en el razonamiento de los adolescentes y a su vez de los adultos.

#### **1.4. La cultura de los iguales en desarrollo**

##### **1.4.1. Enfoques teóricos acerca de las experiencias entre iguales**

*Enfoque psicoanalista.*- Los teóricos psicoanalíticos en general no han dan dado mucha atención a las relaciones entre pares en la infancia ni a su importancia para el desarrollo, poniendo mucho más énfasis en la conducta del padre y la madre y en la calidad de la relación con el hijo o hija.

Peter Blos (1967) sí reconoció la relevancia de las relaciones entre iguales. Para Blos el mayor suceso en la adolescencia es el proceso de individuación: los adolescentes reestructuran las relaciones que tenían en la infancia con sus padres e intentan lograr relaciones con los iguales cualitativamente diferentes. Es decir, afectivamente toman distancia de los padres, y buscan el apoyo, la empatía, la estimulación, la lealtad y la seguridad en los iguales para conseguir un estado de autonomía personal.

El teórico psicoanalítico Harry Stack Sullivan (1953) realizó un modelo de desarrollo de relaciones interpersonales. Este autor se refería a la necesidad de todas las personas humanas de estar relacionadas y *no* estar aisladas de los demás: “*El hecho de estar aislado no es tal vez tan fatal como para un animal estar separado de toda fuente de provisión de oxígeno; pero el aspecto letal está, sin embargo, dentro del ámbito de la referencia correcta, y no es una simple figura o alegoría*” (pág. 53 de la trad. cast.). Según Sullivan, los niños entre 7 y 9 años aproximadamente empiezan a preocuparse más por formar parte del grupo y por el lugar que ocupan en el grupo. Más tarde, los niños empiezan a formar pandillas, “*chumships*”: relaciones íntimas, cercanas y mutuas con iguales del mismo género. Como se trata de relaciones con iguales, las pandillas

proporcionan una experiencia diferente para los niños: no se trata de una relación jerárquica como la que tienen con sus padres.

*Enfoques constructivistas: Piaget y Vygotski.*- Ya en 1932, Piaget también se había referido a la falta de jerarquía en las relaciones con los iguales: éstas son, al contrario de las relaciones con los adultos, simétricas. Se encuentran en un plano horizontal de dominancia y aserción de poder. Las interacciones entre los iguales se caracterizan por la espontaneidad de los niños, y la naturaleza abierta de la relación. De este modo exploran de modo activo sus ideas, sin arriesgarse a ser devaluados y criticados por las figuras adultas de autoridad. “*La cooperación entre iguales no cambiará poco a poco la actitud práctica sino que además, cosa esencial hará desaparecer esta mística de la autoridad*” (Piaget, 1932; p.51 de la trad. cast.). En el contexto de los iguales, los niños y adolescentes tienen oportunidades para examinar ideas y explicaciones conflictivas. Se puede hablar y negociar entre varias perspectivas y decidir rechazar o comprometerse con las ideas de otros semejantes. De esta manera adquieren las capacidades para comprender las ideas, emociones e intenciones de los otros. Con la idea de *conflicto intrapersonal*, Piaget refiere a los desacuerdos que pueden haber acerca de ideas y creencias, y que pueden resultar en avances en el pensamiento del niño. Hostilidad y conflictos *interpersonales* que se resuelvan con la intervención adulta en forma de sanciones expiatorias, sin embargo, no provocan estos avances cognitivos. Además, la cooperación permite desarrollar la noción de justicia y la solidaridad equitativa. Piaget señala que “*el sentimiento de justicia, a pesar de poder ser naturalmente reforzado por los preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es en gran parte independiente de estas influencias y no requiere para desarrollarse más que el respeto mutuo y la solidaridad entre niños. Muchas veces las nociones de lo justo y lo injusto se imponen a la conciencia infantil a pesar y no por causa del adulto*” (Piaget, 1932, pp. 167-168, trad. cast.). Y constata en su estudio cómo al final de la infancia se admiten menos las sanciones expiatorias y se prefieren las explicaciones de por qué es equivocada una acción. Los propios niños proponen en sus juegos, ante una acción moralmente incorrecta, exclusiones temporales, restituciones de material, que muestran una justicia de la igualdad.

Las revisiones recientes acerca del papel del conflicto se centran en la noción que los desacuerdos entre los iguales se resuelven mejor a través de la *cooperación*: el intercambio cooperativo de preguntar y explicar (por ejemplo Rogoff, 1990).

Mientras que Piaget pensaba que el conflicto cognitivo provoca cambios en el pensamiento de los niños, Vygotski (1930) subrayaba la función de la cooperación y la combinación de ideas. Para Vygotski son, en gran parte, las interacciones sociales que llevan a los avances cognitivos, y esta idea está reflejada en su tan famoso principio de “zona de desarrollo próxima”: la distancia entre lo que un niño/a sabe hacer de modo independiente y lo que él o ella sabe hacer con la colaboración o asistencia de otros. En realidad, según Vygotski, típicamente los padres daban esta colaboración, pero investigadores como Rogoff (1990) han afirmado que también los semejantes de un niño/a pueden ocupar este papel de asistente.

De todos modos, parece que ambas perspectivas no son tan contrarias, sino que cada una puede completar a la otra. Cuando un niño/a tiene un conflicto cognitivo intrapersonal, intentará resolverlo, pero si esto acaba en un intercambio interpersonal mal intencionado, no provocará un avance intelectual, sino miedo o enfado. Sin embargo, si este conflicto promueve el intercambio de ideas, la discusión de diferencias y la negociación con otras personas – la cooperación – puede resultar en un razonamiento más maduro.

*Las relaciones entre iguales y el desarrollo moral.-* Dado que el desarrollo moral no es el tema principal de esta tesis, se dedicará un espacio reducido a este tema. De todos modos, se comentarán las líneas principales de las dos teorías mayores (Piaget y Kohlberg) del desarrollo moral, ya que está conectado de modo tan estrecho con las relaciones entre iguales.

Como ya se ha comentado antes, Piaget (1932) distinguía entre dos tipos de interacciones y relaciones entre un niño/a y los demás: las de tipo vertical con los adultos y las de tipo horizontal con sus iguales. Como resultado, los niños desarrollan dos tipos diferentes de valores morales. Por un lado, para dar sentido al desequilibrio de poder entre él o ella y el adulto, aprenden a respetar la autoridad y la tradición social -lo que Piaget ha llamado “respeto unilateral”-. Por otro lado, las personas de igual estatus proporcionan oportunidades al niño/a para desarrollar el “respeto mutuo”, lo que a su vez contribuye al desarrollo de la comprensión de los orígenes de la moralidad. Según Piaget, es a través del conflicto, la cooperación y negociación con los semejantes que el comportamiento moral deja de ser atribuido a causas *externas*, como por ejemplo el control de los adultos. El razonamiento moral tiene lugar como función de la construcción entre los iguales. Más tarde, Damon (1977) ha argumentado que el



desarrollo moral surge de las propias experiencias del niño con sus iguales que tienen que ver con la justicia (como compartir, ser justo etc.).

Según la teoría de Kohlberg (Kohlberg y Diessner, 1991), el desarrollo moral se ve reflejado sobre todo en los cambios del pensamiento individual sobre los conflictos que tienen que ver con diferencias en derechos y responsabilidades. Kohlberg distingue dos procesos en el desarrollo moral. El primero consiste en las condiciones básicas para que pueda ocurrir un avance de tipo moral: estar expuesto a conflictos cognitivos internos de contenido moral, a desacuerdos entre personas y tener oportunidades para adoptar la perspectiva de otras personas. El segundo proceso, lo que Kohlberg denomina apego moral, consiste en los procesos de imitar y percibir semejanzas con las personas con quienes el niño/a tiene una relación estrecha. De esta manera se llega a crear un sentido del “yo compartido” con otras personas, lo que les hace sensibles al refuerzo social y ayuda a crear un sentimiento de obligación o responsabilidad por el bienestar de los otros y por el mantenimiento de la relación. Aunque a los ojos de Kohlberg la relación entre madre/padre-hijo/a era mucho más importante que las relaciones entre niño/a y niño/a para el desarrollo moral, los procesos de su modelo también se pueden aplicar a las relaciones de amigos o por lo menos iguales.

*Aprendizaje social.*- Desde la perspectiva tradicional del aprendizaje social, los niños son agentes que controlan y cambian la conducta de cada uno. Se castiga o se ignora lo que no está bien en el comportamiento del otro y se refuerza lo que se considera culturalmente apropiado y competente. En esta visión, los niños que se comportan de modo socialmente apropiado desarrollan relaciones positivas con sus semejantes, mientras que los que no se comportan según las normas, o de manera incompetente socialmente pueden ser rechazados por los iguales.

Bandura y Walters (1963) afirmaban que los niños pueden aprender nuevas conductas sociales por medio de la observación a otras personas. Además, los niños pueden usar la información acerca de las consecuencias de conductas sociales particulares, que han conseguido a través de la observación, para mostrar estas conductas o inhibirlas. Así, el comportamiento social se organiza y se reorganiza de modo rápido y eficaz. El aprendizaje observacional promueve la adaptación del niño/a a nuevas circunstancias y relaciones.

*Etología.*- No existe una teoría etológica que explica el significado evolutivo de las interacciones o relaciones de los iguales. Sin embargo, los métodos que las personas que estudian el comportamiento de los animales usan, han sido adaptados muchas veces por psicólogos evolutivos. Una interesante aproximación etológica al estudio de las experiencias entre iguales es la propuesta de Robert Hinde (1979, 1987, 1992). Este modelo, basado entonces en la *conducta* de las personas, clarifica los diferentes niveles de complejidad que se pueden distinguir en la cultura de los iguales.

#### 1.4.2. Niveles de complejidad social en las experiencias con los iguales

Las experiencias con los iguales se pueden comprender de mejor manera cuando se contemplan en diferentes niveles de complejidad social (véase la Figura 1.1). En general, muchos aspectos del desarrollo humano sólo se pueden comprender cuando se percibe al niño, la niña o el/la adolescente como un miembro contribuyente de una red de relaciones (p.ej. Hinde, 1992). Para comprender esta complejidad, entendemos primero que todos los iguales son *individuos* que muestran *conductas individuales*. El individuo tiene unas características que son, en mayor o menor medida, relevantes para los contactos sociales. Ella o él participa en los encuentros o intercambios sociales con estas características: su aspecto físico, sus conocimientos de tipo social, su temperamento o disposición social-emocional, y sus habilidades sociales para la

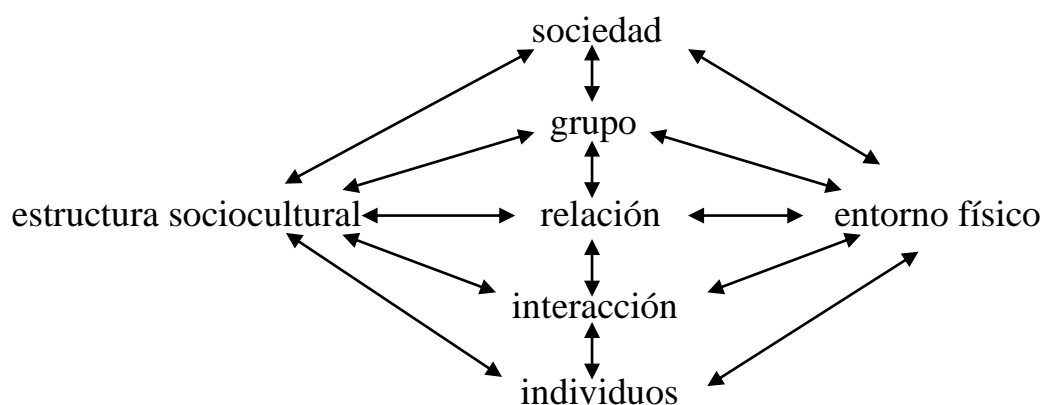


Figura 1. Relaciones dialécticas entre los niveles sucesivos de complejidad social (Adaptado de Hinde, 1992).

percepción social y la resolución de problemas sociales. En un segundo<sup>6</sup> nivel de la complejidad social se distinguen las *interacciones* entre los iguales que son comportamientos diádicos en que las acciones de los individuos que participan son *interdependientes*, es decir, cada acción de un participante es tanto una respuesta como un estímulo para la conducta de la otra persona en la interacción (Hinde, 1979). “*Una interacción debe implicar a ambos participantes, [...] en el caso de ‘A hace X a B y B responde con Y’, A debe estar respondiendo a los estímulos emitidos por B, incluso si estos no fueron dirigidos específicamente a A*” (p.16). La naturaleza de la interacción es también producto de los dos participantes, aunque puede parecer estar controlada sólo por una persona. Por ejemplo, una madre puede dar más cariño a uno de sus dos hijos gemelos que al otro. El cariño que la madre proporciona es entonces una característica de la *relación* que ella tiene con este gemelo, y no de la madre como individuo.

Cuando dos iguales que se conocen entre ellos interactúan de modo sucesivo, se puede hablar de *relaciones*, señaladas como un tercer nivel de complejidad social. La relación se refiere a un rango de tiempo mucho más amplio que la interacción. Es importante señalar que una serie de interacciones que son completamente independientes una de la otra, no constituyen una relación. “*Una característica de una relación es que cada interacción está influida por otras interacciones en esa relación*” (p.16). Es decir que dentro de una relación, la naturaleza y el curso de cada interacción están influidos tanto por la historia de las interacciones pasadas, como por las expectativas acerca de futuras interacciones. Pero la relación es más que una suma de interacciones. Es decir que, después de una o varias interacciones entre individuos, una relación puede seguir existiendo, aunque no haya más interacciones. Por ejemplo, en una relación entre un padre e hijo que después de un conflicto muy serio ya no interactúan o unos chicos que maltratan a una chica el primer día de clases en la universidad. No interactúan más mientras que ella acaba su carrera, pero ella los evita por miedo cada vez que sabe que están cerca.

Los iguales también forman parte de *grupos*: estructuras que emergen de las características y patrones de las relaciones e interacciones que están presentes dentro de una población de niños (Hinde, 1979; en Rubin *et al.*, 1998). Estos se pueden formar de

---

<sup>6</sup> Hinde en su libro del 1987 se refiere a sólo tres niveles: interacciones, relaciones y grupos, no considerando todavía a los individuos ni a la sociedad que luego sí incorpora (Hinde, 1992). En mi opinión es preferible un modelo de 5 niveles, ya que en el caso que un individuo se encuentra aislado de otros, se encuentra en una situación diferente de las otras mencionadas. Lo mismo ocurre cuando se trata de analizar aspectos de la sociedad, que es aquella composición de varios grupos.

modo espontáneo, como por ejemplo un grupo de chicos y chicas en el barrio, o de modo más formal, como por ejemplo una clase. ¿Qué significado tiene el grupo de iguales para un niño/a o adolescente? Resulta explicativa la definición que Turner (1987) da de un grupo en general, sin referirse a la edad o al grado de simetría entre los miembros: “*Dicho de modo descriptivo, un grupo psicológico está definido como aquel que es psicológicamente significativo para sus miembros, con que se relacionan subjetivamente con el propósito de comparación social y de la adquisición de normas y valores, ... del que aceptan íntimamente la pertenencia, y que influye en sus actitudes y su conducta*” (pp. 1-2). La esencia del grupo se refleja en que éste constituye algo psicológicamente significativo para los individuos que se encuentran dentro del grupo. Es decir que, en primer lugar, ellos y ellas *sienten* que forman parte del grupo y en segundo lugar, que es algo que les da *significado*. Hinde (1979; en Rubin *et al.*, 1998) sugiere que los grupos tienen ciertas propiedades que surgen del patrón de relaciones dentro del conjunto. Estas propiedades, sin embargo, no se encuentran en las relaciones individuales, sino solamente en el grupo. Una de ellas es la *jerarquía*, o el orden en que se pueden colocar las diferentes relaciones individuales. Después, cada grupo muestra un grado de *heterogeneidad*: la consistencia en las características personales de los miembros, tanto adscritas como propiamente logradas, como por ejemplo la edad, el género o actitudes frente a la sexualidad. Otras propiedades que caracterizan al grupo son las *normas*. Dicho de modo más preciso, las normas caracterizan a sus miembros y los diferencia de miembros de otros grupos. Por ejemplo, en un grupo de adolescentes en particular, puede ser norma llevar camisetas sin marca. Entonces si un adolescente, miembro de este grupo, lleva una camiseta con marca, será mal visto por los otros miembros, quienes le pueden advertir acerca de la norma. Una profesora, sin embargo, sí puede llevar la misma camiseta porque ella no es miembro; la norma no es válida para ella. Las normas pueden ser implícitas o explícitas. Así el modo de vestir, la música que se escucha o las actividades de ocio que uno realiza pueden ser ejemplos de normas implícitas en grupos de jóvenes. En una casa de estudiantes puede haber normas explícitas sobre los turnos de limpieza o de cocinar. Estas normas serán impuestas por los *iguales*, mientras que también puede haber normas impuestas por un *desigual*, como las normas que un centro escolar ha desarrollado para los alumnos sin su participación.

En el nivel más alto del modelo se encuentra la *sociedad*, “...*término que se refiere a uno o más grupos, en los que los individuos comparten ciertas instituciones etc., perciben al otro como similar y tienen cierta comprensión del conjunto.*” (Hinde,

1987, p.24). Obviamente, los iguales forman varios grupos que se superponen o permanecen separados (grupo de baloncesto, grupo de clase) dentro de estructuras sociales más amplias (el barrio, la ciudad, el país).

Según Hinde (1992), no se debería entender cada nivel de este modelo de complejidad social como una entidad aislada, sino en un proceso continuo de relaciones dialécticas. Además, cada nivel influye y está influido por el entorno físico y la estructura sociocultural – las narraciones, costumbres, mitos, valores, ideas, instituciones etc., y las relaciones entre éstas, de una sociedad –. Hinde (1987) explica cuál es la relación entre cultura y esta *estructura sociocultural*<sup>7</sup>: *“Se puede usar ‘cultura’ en un sentido descriptivo para referir a artefactos, costumbres, instituciones etc. como serían descritos por un forastero (o por un miembro de la sociedad). Sin embargo, una descripción así tiende a implicar una entidad externa estática para los individuos. En la práctica, lo mejor es percibir la cultura como existente en la mente (separadamente o colectivamente) de los individuos de la sociedad y como en un proceso continuo de creación a través de las actividades de los individuos en sus relaciones. [...] “... se perciben los artefactos actuales, instituciones, mitos etc. como expresiones de la cultura. Desde luego, éstos a su vez pueden también actuar e influir en la cultura en la mente de los individuos” [...] “Las costumbres, instituciones, mitos etc. de una sociedad están interrelacionados en diferentes maneras [...]. Se refiere al conjunto – las partes y las relaciones entre ellas – como ‘estructura sociocultural’.*

El *entorno físico* cumple también un papel en el modelo como receptor y actor de influencia, pero no se estudiará en detalle en este trabajo (para una explicación, véase Hinde, 1987).

---

<sup>7</sup> En vez del término ‘estructura socio-cultural’ Hinde usa también ‘grupo social’: *“... cada nivel influye y está influido por el sistema de ideas, valores, mitos, instituciones etc. que existen en el grupo social (la estructura sociocultural)...”* (1992; p.18). Sin embargo, en su libro del 1987, usó el término para referirse al nivel de ‘grupo’: *“...cuando los individuos se reúnen, porque se atraen mutuamente, se llega a lo que puede denominarse “un grupo social”. Un grupo social no tiene por qué implicar relaciones entre individuos: por tanto un banco de peces es un grupo. [...] Sin embargo, en las ciencias sociales humanas suele añadirse un criterio para aplicar el término grupo, que consiste en que éste esté reconocido por los participantes, es decir, que se le dé un nombre”* (1987; p.24). Aunque los dos sentidos en que Hinde usa el término están muy relacionados entre sí, no son iguales, vistos los dos diferentes lugares en el modelo. Para evitar esta confusión me he referido siempre a la propuesta de Hinde como ‘estructura sociocultural’.

### 1.4.3. La importancia de las experiencias con los iguales

Las experiencias con los iguales forman un contexto importante en el desarrollo humano. Dentro de esta *cultura de iguales*, los niños y adolescentes adquieren una variedad de habilidades, actitudes y experiencias, que tienen influencia en la persona durante toda su vida (Rubin *et al.*, 1998). Esta importancia de las experiencias entre los iguales ha sido mencionada por muchos. Y ahora, casi ninguna persona estudiando el desarrollo humano no relacionaría, de modo explícito o implícito, los aspectos que tiene bajo la lupa con el grado de bienestar presente o futuro de las personas. Ya en el apartado sobre los enfoques teóricos, se ha podido leer cómo cada teórico subraya esta importancia desde su punto de vista. A continuación se eludirán solamente a algunos aspectos por el límite de espacio: algunos comentarios relevantes acerca de la importancia de los iguales, la amistad y el grupo; la popularidad del niño/a en el grupo como método de estudio; y la importancia de las relaciones entre iguales en la escuela, contexto especialmente importante en esta tesis.

*Iguales, amistad y grupo.*- En 1932, Piaget escribió sobre la importancia de las interacciones entre iguales en el desarrollo de los niños y adolescentes. En el contexto de los iguales los niños encuentran oportunidades para explorar y discutir diferentes ideas y explicaciones, para aprender a comprender los pensamientos, las emociones e intenciones de los otros.

También en la percepción de Sullivan (1953), las relaciones entre iguales son fundamentales para el desarrollo del bienestar. Si los niños de estas edades llegan a tener experiencias de estar aislado del grupo, o de no tener una pandilla, esto podría llevar a que se preocupen por sus competencias y por si son queridos como iguales.

Hartup (1983, 1996) ha señalado la importancia que tiene la amistad para los niños y adolescentes: las amistades de buena calidad son fuentes de conocimiento social y de desarrollo emocional para los iguales, y además siguen siendo importantes a lo largo de toda la vida (Hartup y Stevens, 1997). Aunque también ha afirmado, a partir de su revisión de estudios acerca de la amistad y su significado para el desarrollo (Hartup, 1992), que las amistades sí pueden ser significativas, “*ofrecer ventajas*” (p.176), pero no son directamente *necesarias* para el desarrollo.

Según Coleman (1980a), hay tres razones por las que la amistad y el grupo pueden ser significativos para el desarrollo del *adolescente*. En primer lugar, se tiene que enfrentar con cambios de tipo físico, social y emocional en su vida. Esto crea para el individuo la necesidad de hacer frente a experiencias nuevas y desconocidas, lo que supone un desafío para su identidad y autoestima. Normalmente estas circunstancias llevan a una mayor dependencia del apoyo de otros, especialmente aquellos que están con las mismas cosas o los que recientemente se han enfrentado con los mismos sucesos en su propia vida. En segundo lugar, el adolescente va soltando los lazos emocionales con su padre y su madre que tenía en su infancia. Así que paradójicamente, en un momento que existe mucha inseguridad, también acerca de sí mismo y cuando más se necesita apoyo, muchos adolescentes se encuentran en una situación emocional en la que es difícil o incluso imposible buscar el apoyo del padre y la madre. Entonces no es extraño que en estas situaciones los iguales tengan un papel muy importante. La naturaleza de la transición que es la adolescencia por definición, provoca una experimentación por parte de quienes se encuentran en esa transición. Los adolescentes tienen que aprender qué tipos de conducta son aceptables, qué facetas de la personalidad son las que a los demás les gustan y cuáles son las que se rechazan. Sobre todo tienen que descubrir cómo sus necesidades y sus motivos interactúan de la mejor manera con el entorno social y qué papeles son compatibles con su propia identidad, que se está desarrollando.

Savin-Williams y Berndt (1990) revisaron varios estudios relevantes acerca de amistad realizados hasta entonces en relación con la adolescencia. A partir de esta revisión concluyen que las amistades pueden tener efectos beneficiosos para el bienestar psicológico, social y académico en la adolescencia. Sin embargo, señalan que hay varios aspectos que son necesarios tener en cuenta antes de usar esta conclusión como una base intocable en el contexto educativo o clínico. La dimensión más importante parece ser la intimidad o el apoyo en las relaciones de amistad. Menos relevante es el número de amigos que los adolescentes tienen o la frecuencia de sus interacciones, aunque uno y otra han sido usados como indicadores por algunos investigadores (p.ej. Feltham, Doyle, Schwartzman, Serbin y Ledingham, 1985). Un adolescente que está en interacción frecuente con sus amigos puede no recibir mucha atención por parte de estos amigos. De modo similar, el pasar mucho tiempo con los amigos en la adolescencia está incluso asociado con malos resultados en la escuela o conductas antisociales (Berndt y

Hawkins, 1987; Csikszentmihalyi y Larson, 1984; ambos citados en Savin-Williams y Berndt, 1990).

En el capítulo siguiente, cuando se trata el desarrollo y las características de la amistad en la infancia media y tardía y adolescencia, se comentarán también las diferentes funciones de la amistad y los grupos de iguales más a fondo.

*La popularidad en el grupo como índice en el estudio de la importancia de las relaciones entre iguales.*- Un aspecto muy valorado como objeto de investigación en el área de las relaciones entre iguales es la *popularidad* del niño/a en el grupo, gracias sobre todo a la atracción que tiene el *método sociométrico* para muchos. Se ha pensado que es un índice útil (un buen indicador del éxito social del niño o niña) para poder estudiar la importancia de las relaciones entre iguales para el desarrollo y el grado de bienestar del niño/a y adolescente. El término popularidad refiere a la medida en que cada niño/a dentro de un grupo cae bien o mal a sus iguales, y de esta manera se obtienen representaciones del grupo de iguales. El origen de la sociometría está en el trabajo de Jacob Moreno (1934; citado en Rubin *et al.*, 1998). Según Moreno, las relaciones y experiencias interpersonales se deberían entender a través de las *atracciones*, las fuerzas positivas que juntan a las personas y las *repulsiones*, las fuerzas negativas que separan a las personas. A partir de los procedimientos que Moreno desarrolló, se han elaborado varios sistemas para clasificar a los niños y niñas según las nominaciones que sus iguales les dan. Es decir, según el número de veces que es elegido o elegida como “cae bien” o “cae mal”. Los sistemas más usados son los de Coie, Dodge y Coppotelli (1982) y Newcomb y Bukowski (1983), con los cuales se “ordena” a los niños y niñas en diferentes grupos según su puntuación: los populares, rechazados, ignorados, medianos y controvertidos.

El enfoque sociométrico ha sido dominante en el estudio de los iguales desde principios de los años 80 (especialmente en Estados Unidos), como se puede observar por el número elevado de estudios. Especial atención recibía el status de *rechazado*. Muchas de las investigaciones de los años 80 sobre rechazo han sido revisadas en el libro *Peer rejection in childhood*, compilado por Asher y Coie (1990). Sin embargo, el método sociométrico ilumina la psicología de la persona desde una única perspectiva e ignora por lo tanto otras posibilidades. El empleo frecuente de esta técnica indica que es una herramienta aparentemente fácil y económica en cuestión de tiempo a la hora de recoger datos. Sin embargo, se han señalado también sus inconvenientes metodológicos



y éticos (del Barrio, Martín *et al.*, 2003; Rubin *et al.*, 1998). En cuanto a las limitaciones metodológicas, se puede apuntar la falta de consistencia entre distintos informantes (niños y profesores) y la poca estabilidad de los juicios de los niños de un momento a otro. Si pensamos en las preguntas que se realizan para determinar la popularidad de los niños: a quiénes invitan a una fiesta de cumpleaños, a quiénes consideran como sus amigos etc., no es extraño que se encuentre esta falta de consistencia y estabilidad. Es bien sabido que antes de la infancia media, las relaciones de amistad son muy dependientes de la situación. Un dilema ético surge en relación con las nominaciones negativas. Cuando los investigadores o profesores piden los nombres de otros compañeros (víctimas de maltrato por los compañeros, rechazados, agresores), muchos niños mayores y adolescentes entregan las hojas en blanco. El que muchos otros no los entreguen así, no quiere decir que estén de acuerdo. Los juicios negativos pueden llevar, implícitamente o explícitamente, a que los niños y niñas vean a sus iguales de modo incluso más negativo o interactúen con ellos de manera menos positiva, y a fortalecer su estatus como marginado (Bell-Dolan, Foster y Sikora, 1989; citado en Rubin *et al.*, 1998). En el caso de que se trate de preguntas sobre quién está siendo victimizado en el grupo y quién es que realiza agresiones hacia uno o más compañeros, del Barrio, Martín *et al.* afirmaron acerca de sus efectos negativos: *“la víctima es doblemente victimizada: se sabe designada por los compañeros como tal y por tanto reinstalada en ese papel y más impotente para salir del mismo; en el caso de los agresores, a menudo populares, están siendo reforzados en su papel. En definitiva, el clima afectivo del grupo sale muy mal parado. Es lo contrario del clima necesario para que afloren los conflictos mediante la comunicación para poder resolverlos”* (p.18).

Recientemente, también Olweus (2001), al que se refiere con cierta extensión en el tercer capítulo, ha señalado los problemas que existen en relación con el enfoque sociométrico. Las nominaciones de rechazado que se obtienen con el método sociométrico no se centran directamente en características conductuales o aspectos de personalidad del niño o niña. Solamente reflejan las evaluaciones por parte de los iguales, su entorno social, en la forma de que si el niño o niña cae bien o no cae bien a sus compañeros. Obviamente, una persona puede caer y no caer bien a alguien por muchas razones, por lo que razonablemente se puede esperar una gran heterogeneidad en el grupo de niños/as que son rechazados.

Cuando *sí* se aplica este método y el niño o adolescente obtiene una puntuación de estatus entre sus iguales, se observa que los comportamientos que resultan de este status tienden a fortalecer sus actitudes lo que refuerza el nivel de popularidad que tiene. Al menos, esto es lo que propone por ejemplo Ladd (1983). Observó a niños de tercero y cuarto (entre 8 y 10 años) que fueron clasificados como populares, ignorados o rechazados por sus iguales en el patio y encontró que los niños rechazados están más tiempo aislados de otros o muestran conductas negativas como agresión. Los niños ignorados estaban más tiempo mirando a otros niños mientras jugaban; solían estar en los extremos del patio y no participaban en el juego. Los niños populares pasaron mucho de su tiempo en grupos relativamente heterogéneos que incluían a sus amigos y otros niños populares.

Se ha asociado el status dentro del grupo con muchos variables, utilizándolo como predictor de comportamientos o estados psicológicos futuros. Sin embargo, la mayor parte de estos estudios sociométricos son de tipo correlacional, y como bien sabemos, la correlación no muestra causación. Entonces, como también en el caso de Ladd (1983), no se puede concluir a partir de esas correlaciones que ciertos comportamientos causan un tipo o nivel de status en el grupo, ni tampoco que un cierto status causa conductas de algún tipo. Existen varias revisiones acerca de lo que correlaciona con la popularidad, como por ejemplo Coie, Dodge y Kupersmidt (1990), Newcomb, Bukowski y Pattee (1993) o Parker, Rubin, Price y DeRosier (1995).

*Las experiencias entre iguales en la escuela.*- Un tipo especial de experiencias con los iguales son aquellas que tienen lugar en la escuela. Esta proporciona un contexto único de interacción y relación con sus semejantes, pero también con adultos (véase Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2002). La afirmación de Johnson (1980) que se ha citado al principio de este capítulo señala como en su opinión las relaciones<sup>8</sup> entre los alumnos son esenciales para su desarrollo cognitivo y social y la socialización general. Según Johnson, estas contribuyen en varios modos, como se puede observar en el Cuadro 1.1.

---

<sup>8</sup> Johnson (1980) no explica cuál es según él la diferencia entre interacciones y relaciones. En mi interpretación, refiere a interacciones en el sentido de conductas en un determinado momento y un determinado lugar (la clase). Estas interacciones influyen en las relaciones, durante más tiempo, entre los alumnos que juntos forman un grupo. Por eso escribe más adelante de dinámica del grupo, consciente de que en su total, las relaciones diádicas se convierten en una relación de grupo.

Cuadro 1.1. Contribuciones de las relaciones entre alumno y alumno al desarrollo cognitivo y social y socialización general de los niños y adolescentes.

1. Contribuir a la socialización de los valores, actitudes, competencias y modos de percibir el mundo;
2. Ser indicadores pronósticos para la futura salud psicológica;
3. Enseñar las competencias sociales que son necesarias para reducir el aislamiento social;
4. Influir en la ocurrencia o no-ocurrencia de conductas problemáticas potenciales en la adolescencia como el uso de drogas ilegales;
5. Proporcionar el contexto en el que los niños aprenden a controlar los impulsos de agresión;
6. Contribuir al desarrollo de la identidad conforme el papel del género;
7. Contribuir a la emergencia de las habilidades de toma de perspectivas;
8. Influir en las aspiraciones educativas y el logro académico.

Tomado de Johnson (1980), p. 125.

Este trabajo, aunque no reciente, parece importante porque señala la relevancia del estudio de las relaciones entre iguales, y de éstas para los y las educadoras. Estos tienen que ser conscientes de que los alumnos tienen influencia en el desarrollo y bienestar de sus iguales. La lista de Johnson podría tener más elementos, como por ejemplo, la contribución al autoconcepto y la autoestima de los niños/as y adolescentes en el presente. En cualquier caso, una vez señalada esta importancia, es necesario, en consecuencia, dar atención a las malas relaciones que pueden existir entre los niños y adolescentes.

*La tarea del profesorado para lograr buenas interacciones entre alumno y alumno.-*

Las relaciones entre iguales sólo tendrán efectos constructivos cuando las interacciones entre alumno y alumno se caracteriza por apoyo y aceptación. El ser o no ser aceptado por los iguales afecta a la vida del alumno en el aula. Y para poder promover las influencias constructivas entre iguales, los profesores y profesoras tienen que asegurar que los alumnos interactúen y además que estas interacciones tengan lugar en un contexto de apoyo y de aceptación. Dicho de otra manera: *“los profesores y profesoras tienen que controlar la dinámica del grupo que afecta a la interacción entre alumno y alumno”* (p.132). Johnson demuestra, a partir de otros trabajos realizados, que varios aspectos de este dinámica del grupo son importantes para tal objetivo (p.157):

- *La estructura de las metas de aprendizaje.* Es importante que se colocan a los estudiantes principalmente en grupos de aprendizaje cooperativo, y que se usa cautamente aprendizaje competitivo y individualista.

- *El modo en que se manejan disputas/controversias.* El profesor tiene que estructurar las controversias o debates en los modos que aseguran su resolución constructiva.
- *La heterogeneidad entre los alumnos.* Los alumnos deben tener la oportunidad para interactuar con diferentes iguales con perspectivas, actitudes, antecedentes, habilidades, opiniones y edades distintas.
- *Las normas en el aula.* Es importante que las normas en el aula ayuden al logro y la conducta apropiada por parte de los alumnos.
- *El tamaño de los grupos de aprendizaje.* Los grupos de aprendizaje deberían ser lo suficiente grande para que haya las fuentes y diversidad necesarias, pero lo suficiente pequeño para que se utilicen por completo las fuentes de cada uno, la participación es alta, la aceptación y el apoyo para todos los miembros es posible, la coordinación es fácil y la responsabilidad individual para el aprendizaje es factible.

Probablemente existen otros escritos, incluso más recientes, que valoran la dinámica del grupo para el aprendizaje en el aula, es decir para las relaciones entre los alumnos que influye en este aprendizaje. Además, habrá que realizar seguramente algunos matices en cuanto a los factores importantes de la dinámica del grupo que se han mencionado aquí arriba. La intención, sin embargo, ha sido enseñar que existen ideas sobre cómo se deberían manejar las relaciones en el aula para poder aprovechar de ellas para el desarrollo, y a la vez prevenir posibles malas relaciones que además disminuyen el grado de bienestar de los alumnos.

*La contribución de los compañeros (de clase) para el autoestima.*- El apoyo de los iguales en la forma de aprobación por parte de los *compañeros* en los contextos escolares es crítico para el autoestima de las personas. En sus estudios, Harter (1996) encontró en todos los diferentes niveles de la infancia media a tardía, adolescencia, los años de universidad y la edad adulta temprana hasta mediana, que la aprobación por parte de los iguales en el “dominio público” –compañeros de clase, los iguales en una organización etc.- está más relacionado con el autoestima que la aprobación por parte de los amigos íntimos. Es posible que el apoyo de los demás en el dominio público refleja mejor la aceptación por parte del “otro generalizado” (Mead, 1934), una aprobación que se puede percibir como más objetivo o precedente de fuentes más creíbles que el apoyo por parte de los amigos íntimos. Con esto no se niega la importancia que el amigo o la Entonces amiga íntima tiene como apoyo para la persona, sino esta amistad íntima sirve

más como base psicológica segura desde la cual uno puede partir para enfrentarse con los desafíos del otro generalizado.

Los compañeros de clase representan el otro generalizado para los niños mayores y adolescentes; el contexto de los iguales en las escuelas destaca como un determinante crítica para el sentido de valor que una persona tiene de su mismo. Además, no es un contorno del que se escapa fácilmente cuando el apoyo de los compañeros no viene. En la vida diaria, muchos niños con una autoestima baja tienen que confrontarse con la desaprobación, el rechazo o la ignorancia de los mismos compañeros de quienes es tan esencial recibir apoyo para tener un sentido de valor personal.

*El funcionamiento en la escuela.*- La calidad de las relaciones entre iguales ha sido relacionada con varios aspectos del funcionamiento de los niños y adolescentes en la escuela. Así por ejemplo, la pérdida de un grupo conocido de iguales puede tener efectos negativos para el autoestima (Miller, 1983; en Wentzel, 1996). Después, el rechazo (el status sociométrico como rechazado) se ha visto relacionado con problemas académicos o niveles más bajos de rendimiento académico y sentimientos de soledad (véase por ejemplo la revisión de Birch y Ladd, 1996). Según Parker y Asher (1987), los niños rechazados por sus iguales en la escuela tienen un mayor riesgo para dificultades de ajuste en la adolescencia y edad adulta, incluyendo un mayor riesgo para dejar la escuela. Fine (1991; en Hymel, Comfort, Schonert-Reichl y McDougall, 1996) ha sugerido que a muchos jóvenes que *abandonan* la escuela (*dropouts* en inglés) es mejor llamarles “los que han *empujado fuera* (*pushouts* en inglés) de la escuela”. La razón es que varios aspectos del sistema escolar, pero también las malas relaciones con los iguales pueden ser la causa de que algunos y algunas jóvenes no siguen yendo a la secundaria. Sin embargo, Hymel *et al.* (1996) afirman que, a pesar de las sugerencias que los que dejan la escuela puedan sentirse socialmente aislados, de momento existen pocas pruebas empíricas claras que lo confirman. De todos modos, de los estudios realizados, no se pueden sacar buenas conclusiones, porque no se han hecho de modo apropiado. Por otro lado, parece que lo que Hymel *et al.* no han encontrado es que *todos* los que abandonan son rechazados o se sienten socialmente aislados. Pero lo que sigue siendo posible es que *una* razón entre varias para estar fuera de la escuela sean las malas relaciones con los compañeros.

Otros estudios sugieren que las relaciones positivas con los iguales contribuyen a la seguridad emocional y estimulan el logro académico, es decir, muestran la otra cara de la moneda. En un estudio Sueco (Andersson, 1994; citado en Hymel *et al.*, 1996), el 70% de los adolescentes participantes indicó que “lo mejor” en la escuela eran los iguales y más que el 40% indicó que, si no fuera por sus compañeros, no serían capaces de “soportar la escuela”. Además, los compañeros pueden funcionar como protectores (como se ha señalado en el apartado acerca de la amistad, también pueden ser amigos) para enfrentarse con el estrés en situaciones desconocidas (véase por ejemplo Wentzel, 1996). En resumen, el apoyo recibido por otros niños o adolescentes, demostrando buenas relaciones entre iguales parecen estar relacionado, de modo positivo, con aspectos sociales, emocionales, motivacionales, y cognitivos del buen funcionamiento en la escuela. Los recientes trabajos empíricos parecen dar la razón a las suposiciones de Johnson (1980) con lo que empezamos este apartado.

*Intervención.*- Furman y Gavin (1989) revisaron varios estudios y programas de *intervención* para poder confirmar su hipótesis de que las relaciones entre iguales afectan al desarrollo. Ellos concluyeron que el contacto cooperativo entre los iguales puede tener efectos positivos para la aceptación de los iguales y la conducta prosocial, que son medidas importantes del desarrollo y de la adaptación. A la vez, no está claro si los programas de intervención que promocionan la cooperación entre los iguales son eficaces, realmente por el contacto cooperativo, o por la naturaleza gratificante de la actividad. Probablemente por una interacción de ambos elementos: lo que convierte en gratificante a esa actividad es hacerla con otros.

En el caso de habilidades sociales, sus conclusiones son menos firmes. Parece que las intervenciones que usan contacto estructurado entre iguales facilitan el cambio en muchos variables de adaptación: por ejemplo, conducta prosocial, autoestima y logro académico, pero no directamente que los cambios en las habilidades sociales llevan a mejores relaciones entre iguales, lo que a su vez podría mejorar la adaptación en los niños y adolescentes.

Otros investigadores han demostrado cómo la colaboración entre compañeros de clase mejora los resultados de las tareas académicas, como por ejemplo la resolución de problemas de matemáticas (Damon y Phelps, 1989).

En resumen, de distintas maneras e iluminando diferentes aspectos, se ha estudiado la importancia de las relaciones con los iguales para el desarrollo. A veces se ha encontrado más bien qué influencia tienen estos aspectos (como la autoestima o las habilidades sociales) en las relaciones entre iguales que al revés. También se ha sobrestimado las conexiones que se podrían realizar entre unas y otras variables, basándose solamente en estudios de tipo correlacional. De todos modos, parece justificado concluir que las relaciones de buena calidad con los iguales ayudan a un desarrollo sano y una adaptación óptima.

## **Interacciones, relaciones y grupos de iguales en la infancia media/tardía y adolescencia**

En este capítulo se revisan varios trabajos, empíricos en gran medida, acerca de interacciones, relaciones y grupos de iguales y su desarrollo. Estos niveles se toman prestados del modelo de Hinde (1979, 1987, 1992) explicado anteriormente, como también lo han hecho otros revisores (por ejemplo Hartup, 1983; Rubin *et al.*, 1998). Visto el objeto de estudio de esta tesis, se limitará esta revisión a los niños y adolescentes en edad escolar, más o menos desde la infancia media hasta la adolescencia tardía.

El mundo de los iguales es un tema estudiado por muchos. Por esta razón, es imposible revisar todos los trabajos que existen en este campo. Se ha por lo tanto elegido aquellos aspectos y estudios que parecen más relevantes en relación con la parte empírica de esta tesis. Como se verá, los estudios acerca de las *concepciones* (cogniciones) y emociones de interacciones, relaciones y grupos se reducen a un número limitado en este campo, frente a la enorme cantidad de estudios conductuales. El motivo para seguir profundizando en esta área es justamente la falta de conocimiento de las cogniciones acerca de las experiencias con los iguales.

### **2.1. Las interacciones entre iguales**

En las culturas occidentales, desde que los niños frecuentan la escuela, sus experiencias con los otros niños cambian de modo importante en relación con su etapa preescolar. El contacto con los iguales llega a ocupar un lugar muy prominente en la vida de niños (p. ej. Sroufe, Cooper y DeHart, 1992; Rubin *et al.*, 1998). En primer lugar, el tiempo que un niño pasa con sus iguales aumenta significativamente. Es decir, la cantidad de las interacciones con los iguales aumenta, mientras que el número de interacciones con los adultos disminuye. En segundo lugar, el grado de supervisión por la madre, el padre y otros adultos es menor (Rubin *et al.*, 1998). Mientras que los



preescolares tienen, a la hora de estar con sus iguales, siempre a un adulto cercano, los niños de edad escolar pueden estar mucho más a solas con sus pares.

Al nivel de las interacciones, se distinguen cambios en las conductas agresivas en la infancia media y preadolescencia. La conducta agresiva de niños de 6 hasta 12 años es menos *instrumental*, es decir, menos dirigida a obtener objetos o intencionada a ocupar un sitio y más específicamente dirigida hacia las personas (Sroufe, *et al.*, 1992; Coie y Dodge, 1998). Los niños tienen mejores capacidades de comunicación, así que pueden usar modos más sofisticados, tanto para conseguir lo que quieren o pueden optar, como para compartir cosas y espacio con otros, y en este sentido, mostrar conductas prosociales. Aunque se observa una disminución con la edad, los niños en edad escolar siguen mostrando juego rudo y agresivo (*rough and tumble play*) que en esencia no es agresión, sino conductas de placer que se comparten con los amigos (Humphreys y Smith, 1987). Aunque las formas de agresión en los niños de primaria siguen siendo físicas en gran parte, en comparación con los preescolares, tienden más a usar formas verbales para dañar a otros (Maccoby, 1980; Thorne, 1986; citados en Sroufe *et al.*, 1992).

Loeber, (1982; citado en Coie y Dodge, 1998) concluyó que la mayor parte de los estudios longitudinales hasta entonces demuestran que los índices de conductas agresivas disminuyen cuando los niños entran en la etapa adolescente. A la vez, en algunas sociedades como la estadounidense, se ha demostrado que la frecuencia de las faltas serias de violencia aumenta en la adolescencia, y mucho más en el caso de los chicos que en el caso de las chicas (Elliott, 1994; citado en Coie y Dodge, 1998). En la revisión acerca de la agresión y conducta antisocial de Coie y Dodge (1998) se puede leer más en detalle sobre la agresión en la infancia y adolescencia.

Como se ha mencionado ya antes de modo puntual, se pueden observar también cambios en las interacciones *prosociales*. Eisenberg y Fabes (1998) hacen una revisión del desarrollo prosocial, refiriéndose a los factores correlativos cognitivos y sociocognitivos, como las capacidades cognitivas, la toma de perspectiva o el razonamiento moral. A partir de un meta-análisis de 179 estudios, Fabes y Eisenberg (1996; en Eisenberg y Fabes, 1998) encontraron que conductas prosociales como ofrecer ayuda instrumental, compartir/donar y consolar aumentan con la edad. En realidad, aumentan sobre todo a lo largo de la infancia tardía (7 – 12 años) comparada con la etapa preescolar. En la adolescencia (13 – 17 años), sólo aumenta la conducta de

compartir/donar en comparación con la infancia, sin que se observen cambios durante la adolescencia.

En la adopción de perspectivas se pueden diferenciar tres tipos (Eisenberg y Fabes, 1998): a) perceptiva – la capacidad de tomar la perspectiva del otro o la otra visualmente; b) afectiva – la capacidad para (o tendencia a) comprender el estado emocional del otro o la otra y c) cognitiva o conceptual – la capacidad para (o tendencia a) comprender las cogniciones de la otra persona. Se ha encontrado que los tres tipos de toma de perspectiva están relacionados de modo positivo con la conducta prosocial, aunque ésta parece depender también de si el tipo de capacidad estudiado coincide con la comprensión de mostrar la conducta prosocial en un contexto dado (Hudson, Forman y Brion-Meisels, 1982; citado en Eisenberg y Fabes, 1998). Además, puede que una persona sea capaz de tomar perspectivas, pero que no tenga la motivación, las habilidades o la asertividad social para actuar de modo prosocial. De todos modos, Eisenberg y Fabes concluyen que los niños con mejores habilidades de toma de perspectiva parecen ser más prosociales, sobre todo si sus capacidades son relevantes para la tarea prosocial y si poseen las habilidades sociales relevantes (como asertividad) y la motivación emocional (como simpatía) para actuar a partir del conocimiento al adoptar la perspectiva de la otra persona.

De su estudio reciente con varios *focus groups* constituidos por adolescentes entre 11 y 13 años, Bergin, Talley y Hamer (2003) pudieron concluir que los componentes más salientes de la conducta prosocial suponen la ayuda a otros para llegar a un estado emocional más positivo. Es decir, los jóvenes adolescentes prosociales son percibidos por sus iguales como aquellos que facilitan la regulación emocional en sus iguales y en ellos y ellas mismos/as. Además, un adolescente prosocial defiende a otros, ayuda a otros a desarrollar habilidades; felicita y anima a otros, incluye a otros que están solos y tiene sentido de humor.

La capacidad y la disposición para ayudar, compartir, cooperar y cumplir con las reglas y expectativas según el papel que cada uno desempeñe, representan aspectos de competencia social que sirven para mantener la cohesión social y la integridad de los grupos sociales a lo largo del tiempo. Las manifestaciones de este *comportamiento prosocial y responsable* son críticas para el desarrollo de relaciones sociales positivas dentro del grupo de iguales (Hartup, 1983). De las relaciones entre y los grupos de iguales hablamos en los siguientes apartados.

## 2.2. Las relaciones entre iguales

Las relaciones también se han definido como vínculos o conexiones de cierta duración (relativamente permanentes) entre dos individuos, conteniendo secuencias de interacciones frecuentes y sumamente interdependientes que tienen lugar a lo largo de diferentes lugares y tareas (Kelley *et al.*, 1983). En el estudio de las relaciones entre iguales, tres temas parecen ganar los puestos de mayor atención, como también las distingue Shantz (1983): las relaciones de autoridad, la amistad y las relaciones de conflicto. A continuación veremos estos tres temas más en detalle.

### 2.2.1. Las relaciones de autoridad

En las investigaciones sobre las concepciones de los niños acerca de las relaciones de autoridad se han realizado entrevistas para después poder ordenar sus respuestas en términos de etapas o niveles de desarrollo socio-cognitivo. Damon (1977) ha proporcionado la mayor contribución al estudio de este tipo de concepciones. Entrevistó a niños entre 4 y 9 años de edad en varios estudios transversales y longitudinales y encontró un cambio secuencial cualitativo en ontogénesis de las concepciones de autoridad. En un estudio presentó dilemas sociales de dos tipos a los niños. El primer dilema era un problema entre un adulto y un niño (un niño que tiene que elegir entre obedecer a lo que su madre le dice: limpiar su cuarto, o desobedecer, yendo con sus iguales a hacer un *picnic*. El segundo dilema era un problema entre dos niños: el líder de un equipo de deportes dice a otro chico que no puede jugar en la posición del equipo que él quiere. En su modelo, Damon distingue tres niveles (0, 1 y 2). En el nivel 2, en que se encuentran los niños desde 9 años, los niños perciben la autoridad como una relación consensual entre personas y que una persona adopta temporalmente para el beneficio de muchos. Al contrario de las etapas anteriores, los niños ya no asumen la superioridad general de una autoridad.

Selman y Jacquette (1978) examinaron los conceptos de *liderazgo* en los niños. También a partir de respuestas obtenidas en entrevistas, Selman y Jacquette construyeron un modelo secuencial de cuatro etapas. En la Etapa 0, los niños conceptualizan el liderazgo como un poder físico sobre otras personas, que permite decir a otros lo que tienen que hacer. Durante la infancia media, coincidente con la Etapa 1, los niños tienen la idea de “el líder lo sabe mejor” y legitiman la autoridad

por su conocimiento o habilidades superiores. En la Etapa 2, se reemplaza esta relación unilateral por una concepción bilateral. Ahora, los niños perciben un buen líder como un árbitro que modera, y no como un dictador, mientras que manejan también el concepto de la reciprocidad. En la Etapa 3, los adolescentes conceptualizan el grupo como un sistema social en el que el líder se preocupa por los intereses del grupo más que por sus propios intereses. El líder funciona como un catalizador para estructurar al grupo.

Las concepciones que los niños y adolescentes tienen de la autoridad son relevantes cuando se estudian las relaciones entre los iguales y el funcionamiento de los niños y adolescentes en el seno del grupo. Así se podría concluir que para los adolescentes el líder es sólo líder en función del grupo, lo que no justificaría su conducta solamente para sus propios intereses. En la infancia media, sin embargo, parece que se justificaría la conducta del líder siempre por sus buenas habilidades o mayor conocimiento, lo que irá desapareciendo cuando los niños hacen más uso de la noción de reciprocidad.

### **2.2.2. La amistad**

La amistad es una relación recíproca entre dos individuos; no se trata de apego unilateral, caer bien o ser atractivo para un individuo. Por supuesto, caerse bien es un elemento de la amistad, pero no es una condición suficiente para definir una relación de amistad: dos personas se pueden gustar mutuamente pero no ser amigos.

Crockett, Losoff y Peterson afirmaron en 1984 que el 80% de los adolescentes tienen por lo menos un mejor amigo y varios buenos amigos, y menos del 10% no tiene contacto con los amigos fuera de la escuela. En entrevistas con niños de edad escolar y con adolescentes se confirma que ellos mismos consideran las amistades como realmente importantes. Ellos y ellas perciben el llegar a ser amigos y el mantener la amistad como logros significativos de la niñez y la adolescencia (Goodnow y Burns, 1988; Youniss y Smollar, 1986; citados en Hartup, 1992).

*La comprensión de la amistad.* Para estudiar las concepciones de la amistad, la mayor parte de los investigadores se han servido de entrevistas en que pedían a los niños decir quién era su mejor amigo o amiga, explicar por qué él o ella era su mejor amigo/a, y otras preguntas hipotéticas sobre lo que esperaban de un buen amigo.

Como ocurre en el estudio de muchos otros aspectos de la cognición social, se encontró que las concepciones de amistad cambian con la edad. El desarrollo tiene lugar en tres cambios fundamentales (Shantz, 1983): 1) desde definir la amistad como una relación concreta, conductual y superficial de jugar juntos e intercambiar materiales, a relaciones más abstractas y disposicionales en la adolescencia, relacionadas con el interés y preocupación por el otro/a, compartir los pensamientos y sentimientos de cada uno/a y consolidar la relación; 2) desde una orientación hacia sí mismo/a, en términos de la amiga/o satisfaciendo los deseos y necesidades de uno a una relación que satisface a ambas partes; 3) desde acciones positivas que ocurren en un momento y que son pasajeras entre individuos, a relaciones que perduran en el tiempo y que aguantan conflictos ocasionales.

Más en detalle, los niños en edad escolar y aún más los adolescentes, muestran en relación con las perspectivas que tienen acerca de sus amigos, que tienen en cuenta la comprensión mutua, la lealtad y la confianza (Hartup, 1992). Y aunque no usan palabras como *empatía* o *intimidad* cuando se les pide describir a sus amigos, su pensamiento refleja estos constructos que le permiten distinguir sus amigos de otros niños: “a Pablo yo le cuento mis secretos, y él me cuenta los suyos. Cuando le cuento algo, siempre me comprende.” En general, dice Hartup (1992), los niños y adolescentes comprenden las amistades como una delicada balanza de intercambios sociales que tienen lugar dentro de contextos igualitarios. El interés por uno mismo se compensa en estas relaciones con consideraciones hacia el otro. Se compensan los conflictos con la cooperación. Los niños creen normalmente que los intercambios sociales entre amigos son beneficiosos para ambas partes.

El *compromiso* es el elemento que contribuye a que la relación de amistad sea estable una vez creada. La estabilidad es una condición que depende de lo que cada individuo invierte en la relación (Levinger, 1983; citado en Hartup, 1992). Varios estudios han demostrado que el compromiso empieza a ganar importancia en el pensamiento de los niños de 10 a 11 años (por ejemplo Bigelow, 1977). Por primera vez, los niños de estas edades mencionan el elemento de compromiso al entrevistarles sobre sus expectativas de la amistad (Goodnow y Burns, 1988; citado en Hartup, 1992). Un ejemplo de lo que puede decir un niño de 11 años cuando explica lo que es un amigo: “Un amigo es alguien que se queda contigo cuando te pasa algo malo.”

La mayor parte de los autores asume que estas diferencias que tienen lugar en las nociones que los niños tienen acerca de sus amigos, derivan de cambios más generales

en el desarrollo cognitivo y en el lenguaje. Así, con la edad aumenta el número de los constructos psicológicos que los jóvenes utilizan y la flexibilidad y la precisión con que los usan cuando hablan de sus amigos. También aumenta la complejidad y la organización de la información y las ideas que tienen acerca de sus amigos.

Se han creado varios modelos que consisten en etapas en relación con las concepciones de la amistad, como por ejemplo los de Damon (1977), Selman (1981) y Youniss y Volpe (1978). Existen varias diferencias entre los modelos con respecto al tipo de las etapas y las edades a que ocurren. El modelo de Selman (1981) tiene interés porque está muy relacionado con su modelo de adopción de perspectivas sociales (Selman, 1976), una capacidad que se tiene que desarrollar y que constituye una base para la comprensión de la amistad en sus diferentes aspectos, como por ejemplo el de mutualidad.

*Modelo de la adopción de perspectivas sociales.*- Según Selman (1980), los niños logran una comprensión mucho más amplia de ellos mismos y de otras personas cuando adquieren la capacidad de diferenciar entre sus propias perspectivas y las de sus iguales, y de ver las relaciones entre esos puntos de vista potencialmente discrepantes. Para que un niño pueda conocer a una persona, tiene que ser capaz de asumir su perspectiva y comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos e intenciones. Él o ella tiene que conocer los factores internos que explican el comportamiento de la persona. Si no, sólo podrá describirle por sus características externas: su apariencia, las cosas que posee etc.

Para estudiar el desarrollo de las habilidades de adopción de perspectivas, Selman (1976) pidió a niños y adolescentes que comentaran unos dilemas interpersonales, como el dilema de Holly que aparece en el cuadro siguiente.

Cuadro 2.1. El dilema de Holly en el estudio del desarrollo de las habilidades de adopción de perspectivas (Selman, 1976; p. 302.).

Holly es una chica de 8 años a quien le gusta subirse a los árboles. Ella es la que mejor sube a los árboles en el barrio. Un día, al bajar de un árbol alto, se cae... pero no se hace daño. Su padre la ve caer. Está disgustado y le pide que le prometa que no va a subirse más a los árboles. Holly se lo promete. Más tarde, ese mismo día, Holly y sus amigas se encuentran con Shawn. El gatito de Shawn se ha quedado atrapado en un árbol y no puede bajar. Hay que hacer algo rápidamente, de otro modo, el gatito puede caerse. Holly es la única que se sube a los árboles lo bastante bien para alcanzar el gato y bajarlo, pero se acuerda de lo que prometió a su padre.

A partir de las respuestas a este tipo de dilemas, Selman desarrolló un modelo de cinco etapas (desde Etapa 0 hasta Etapa 4). En la Etapa 2, los niños de aproximadamente 8 a 10 años demuestran una adopción de perspectiva autorreflexiva. Los niños saben ya que sus propios puntos de vista y los de otros pueden estar reñidos, incluso cuando han recibido la misma información. Son capaces de considerar el punto de vista de la otra persona. También reconocen que la otra persona puede ponerse en su lugar, y con eso son capaces ahora de anticipar las reacciones de la persona a su comportamiento. Sin embargo, el niño no puede considerar todavía su propia perspectiva y la de otra persona al mismo tiempo. En la siguiente etapa, niños y adolescentes de 10 a 12 años ya pueden considerar simultáneamente sus propios puntos de vista y los de otra persona y reconocer que la otra persona puede hacer lo mismo. El niño puede adoptar también la perspectiva de una tercera parte desinteresada. Además puede anticipar cómo cada participante reaccionará al punto de vista del otro. En la Etapa 4, adolescentes entre 12 y 15 años y también ya los adolescentes mayores y adultos intentan comprender ya la perspectiva de otra persona comparándola con la del sistema social en que funciona. Es decir, el adolescente espera que otros consideren y adopten de modo típico las perspectivas sobre los sucesos que la mayor parte de las personas en su grupo social tomarían.

*Modelo de la comprensión de las relaciones de amistad.*- Cuando los niños adquieren habilidades de adopción de perspectivas, sus concepciones acerca del significado de la amistad empiezan a cambiar. Estos cambios están reflejados en el modelo en cinco etapas propuesto por Selman (1981) de las concepciones de amistad. Para el desarrollo de este modelo, Selman presentó a los niños y adolescentes otra vez dilemas hipotéticos acerca de seis elementos, que anteriormente habían sido identificados como aspectos esenciales de las relaciones de amistad: formación de la amistad, intimidad, confianza, celos, solución de conflictos y terminación de la amistad. Un ejemplo relacionado con la solución de conflictos es el siguiente: “*Imagínate que Kathy va a un espectáculo de hielo con la chica nueva. Si Debby (antigua amiga) y Kathy tienen un conflicto por este asunto, ¿cómo podrían resolverlo para seguir siendo amigas?*” (Selman, 1981; p. 255). Después, en una entrevista se realizaron preguntas para poder explorar sus ideas acerca de la relación de la que se trataba en el dilema.

En la tercera etapa de Selman (Etapa 2), los niños de 6 a 12 años ya perciben las amistades como relaciones recíprocas que están basadas en la confianza mutua, en las

cuales dos personas intercambian respeto, amabilidad y cariño. A medida que los niños aprecian cómo sus propios intereses y perspectivas y las de sus iguales pueden ser similares o diferentes, insisten en que sus amigos son psicológicamente similares a ellos mismos.

Muchos de los adolescentes habrán llegado a las Etapas 3 y 4, en que ven las amistades como relaciones íntimas y mutuamente compartidas. No sólo sirven para no estar solo o no aburrirse; los amigos comparten problemas personales. En la Etapa 4 se comprende tanto el concepto de la independencia –aceptar que el otro necesita establecer relaciones con otras personas y crecer a través de estas experiencias–, como el concepto de la dependencia –la conciencia que los amigos tienen que confiar en el otro para tener y dar apoyo psicológico, para recibir fuerza del otro y obtener una sensación de auto-identificación a través de la identificación con el otro como persona significativa–.

*Funciones de la amistad.*- Aunque en el Capítulo 1 ya se ha comentado la importancia de la amistad, veremos ahora de modo más preciso para qué pueden servir las amistades. No es fácil diferenciar las funciones que cumplen los amigos frente a las del grupo más amplio de conocidos o compañeros. Se comparten en buena medida, pero en la amistad hay también la función de satisfacer el deseo de intimidad. ¿Cuáles son en esencia las funciones de la amistad? En primer lugar, los amigos son importantes al ayudar a practicar las habilidades sociales, por ejemplo la comunicación social o cooperación (Hartup, 1992) y a experimentar todas las dimensiones de la amistad. Otro ejemplo serían las habilidades de resolución de problemas sociales. Puesto que las amistades suelen ser relaciones agradables y gratificantes que se quieren mantener, los niños están motivados a resolver cualquier conflicto con estos compañeros que les importan (Hartup, 1996). Esta importancia de los amigos va aumentando a lo largo de la niñez y la adolescencia.

En relación con las dimensiones de la amistad están las oportunidades que los adolescentes tienen para cultivar la intimidad, reciprocidad, compromiso y confianza que diferencian las amistades maduras –en tanto que relaciones– de las amistades –en términos de interacción– de los niños más pequeños (Hartup, 1992). En segundo lugar, los amigos forman una fuente de información para adquirir conocimiento acerca de uno mismo, conocimiento acerca de otros y conocimiento acerca del mundo. Después, la relación con los amigos permite modelar y remodelar los valores y las identidades, a



medida que la persona observa las conductas en otros, discute ideologías discrepantes, minimizando algunos aspectos del yo y reafirmando otros.

Hartup (1992) percibe las amistades de la infancia y la adolescencia como antecedentes de relaciones subsiguientes, usándolas como modelos para la regulación mutua e intimidad que las relaciones íntimas requieren. Además, los amigos y amigas son fuentes de apoyo emocional y cognitivo. Es decir, pueden cumplir una función tanto para divertirse como para afrontar situaciones de estrés. En el caso de los adolescentes, los amigos empiezan a ocupar el sitio de los padres por causa del proceso de desvinculación, y así llenan entonces el vacío afectivo. Además, los amigos sirven al adolescente como destinatario de la comunicación en general, porque a menudo se abdica en la familia de esta comunicación, por el riesgo de confrontación a que obliga en ocasiones la reafirmación del adolescente frente a lo establecido en la casa, o el adolescente es el que prefiere otros interlocutores, como señala la chica citada por Moreno y del Barrio (2000; p.143):

*“Hay cosas que no le puedes contar a tu madre, por ejemplo. A lo mejor te puede solucionar mucho mejor un amigo una cosa [...] A tus padres tienes miedo de contarles por si no te entienden. Un amigo está a tu nivel, digamos. Si es tu amigo, tienes cosas en común.”* (Esperanza, 18 años)

Los adolescentes parecen percibir las relaciones con los iguales cada vez más como fuente de apoyo social y valoración de la persona. Cuando tienen experiencias negativas en el ambiente familiar, pueden buscar apoyo y refuerzos para su autoestima en el ámbito de los iguales, incluso si con ello se alejan de las responsabilidades en la escuela o en casa o se asocian con iguales problemáticos (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998). En un estudio reciente, DuBois *et al.* (2002) mostraron que, en una muestra de adolescentes entre 10 y 15 años, los mayores tendían significativamente más que los pequeños a buscar apoyo y refuerzo entre los iguales.

Varios investigadores han demostrado que los amigos pueden reducir el aislamiento y ser un factor de protección que prevenga de la victimización por parte de los iguales o al menos, de las consecuencias negativas del maltrato entre iguales (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand y Amatya, 1999; Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999; Parker y Asher, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 2000). El hecho de no estar sólo hace que sea más difícil que los agresores se dirijan a uno o una para maltratar, ya que la diferencia de poder entre

ambas partes ha desaparecido o disminuido de modo significativo, o porque a la víctima y su amigo/a juntos les resulta más factible dar señal de alarma a otras personas, o defenderse de modo físico o verbal. En el siguiente capítulo, cuando se trate más a fondo el tema del maltrato entre iguales se volverá a comentar esta función de la amistad.

*Relaciones y amistad en la adolescencia.*- Según Collins y Repinski (1994), un aspecto que marca las relaciones en general en la adolescencia y que las distinguen de la etapa anterior es la *diferenciación* entre las múltiples relaciones diádicas que contienen las redes sociales de los adolescentes. Las relaciones en la adolescencia son más extensivas y de naturaleza más diversa. Las que existen con las familiares siguen siendo relevantes, pero el tiempo que se pasa con los iguales aumenta. Los adolescentes tienen más relaciones o amistades casuales y después también más adelante en esta etapa, las relaciones románticas empiezan a ser comunes.

En un estudio de Furman y Buhrmester (1992), chicos y chicas indicaron de quienes recibían *apoyo* (en el sentido de dar afecto, ayuda instrumental, teniendo un “lazo de confianza” y otros aspectos de apoyo). Preadolescentes (cuarto curso) percibían a los padres como los proveedores más frecuentes de apoyo. Adolescentes de séptimo veían a amigos del mismo género igual de apoyativos como los padres, mientras que los de décimo decían que los primeros daban más apoyo. Estudiantes de universidad indicaron que las parejas románticas proporcionaban más apoyo, junto con los amigos y la madre.

En el modelo de Douvan y Adelson (1966) se pueden distinguir tres diferentes etapas en la amistad durante la adolescencia. En la etapa *temprana* (11 hasta 13 años), las amistades se centran en las actividades que se pueden hacer juntos. No hay mucha conciencia de mutualidad o sentimientos en una relación de amigos. En la etapa *media* (14 hasta 16 años), lo que más se necesita en un amigo es poder confiar en él o ella y que sea leal – que sea alguien que no hará cosas en contra de ti a tus espaldas. El acento está en la *seguridad* que la amistad ofrece. En la adolescencia tardía (17 años y adelante) la amistad es una experiencia mucho más relajada. Ya no se teme tanto el abandono por parte del amigo o amiga. Aunque sigue siendo importante poder compartir cosas íntimas, ambas partes se centran más en la personalidad y los intereses del otro o la otra: lo que éste o esta puede ofrecer a la relación. También se pueden apreciar más las diferencias individuales. En estos años, aumenta para muchos el interés

por las relaciones heterosexuales, lo que disminuye el esfuerzo que se hace por las amistades con individuos del mismo género.

La necesidad de encontrar seguridad en las amistades, que es tan importante en la adolescencia media, coincide con el temor al rechazo, que es mayor a estas edades tal y como encontró Coleman (1974; en Coleman, 1980b). En su estudio, realizó una comparación entre adolescentes de 11, 13, 15 y 17 años y los resultados indicaron claramente que la mayor inseguridad en la amistad y el temor al rechazo ocurre a los 15 años. Después, diferenciando entre los dos géneros, las chicas expresaban más ansiedad respecto a la amistad, a todas las edades, pero sobre todo a los 15 años. Buscando posibles causas de esta discrepancia, Coleman (1980b) da la razón a Douvan y Adelson (1966) al señalar que los dos géneros pasan por diferentes procesos de socialización. Además señalan que, en las amistades, las chicas dan más importancia a la intimidad y la dependencia, ya que para ellas predomina la satisfacción de las necesidades emocionales. La amistad no es menos importante para los chicos, pero el acento está más bien en la acción.

En la adolescencia, es más probable que haya conflictos entre amigos que entre conocidos, pero también se resuelven los conflictos con los amigos de modo muy diferente. Además, los conflictos con los amigos son menos disruptivos para las amistades que los conflictos con los conocidos para las relaciones con estos que suelen ser más casuales (Collins y Repinski, 1994). Se podría profundizar más en el aspecto del conflicto en las relaciones, tanto en la adolescencia como en la infancia (tardía) pero no parece oportuno realizarlo en este trabajo. Por ello se refiere por ejemplo a los diferentes trabajos que se encuentran en el libro *“Conflicto en el desarrollo del niño y del adolescente”* de Carolyn Shantz y Willard Hartup (1992).

### **2.2.3. Las relaciones de conflicto**

Como afirmó Shantz (1983) hace ahora 20 años, y su afirmación sigue siendo válida, se han realizado relativamente pocos estudios acerca de las concepciones y el razonamiento de los niños y adolescentes acerca de las relaciones de conflictos interpersonales. Sí se han realizado estudios que tienen que ver con el conocimiento y el razonamiento de los niños sobre maneras de resolver conflictos interpersonales, como por ejemplo el trabajo de Spivack y Shure (Shure y Spivack, 1978; Spivack y Shure, 1974). Proponen que la adaptación de los niños y adolescentes se determina en gran

medida a través de la capacidad a pensar sobre los problemas, sobre todo la capacidad de 1) pensar en maneras alternativas de resolver el problema; 2) saber cómo va a responder el otro a ciertas soluciones; y 3) solucionar problemas de manera “cómo y para qué fin”.

Una relación de conflicto que ha tenido más atención en la investigación psicológica durante las últimas décadas es el maltrato entre iguales por abuso de poder. Este tipo de relación se tratará a fondo en el siguiente capítulo, y como se verá, también en este caso los estudios acerca de las representaciones de los niños y adolescentes son muy escasos, comparados con la mucho más abundante información acerca de las conductas.

### **2.3. Los grupos de iguales**

*Tipificación de los grupos de iguales.* En los últimos años de la infancia y durante la preadolescencia aparece el grupo como una estructura relevante a la hora de proporcionar experiencias sociales (Moreno y del Barrio, 2000). Estos grupos o *pandillas* (*cliques* en inglés) que surgen, se caracterizan por ser estables, voluntarios y constituidos libremente –son grupos *informales* (Hartup, 1970), a diferencia de los grupos *formales*, como por ejemplo una clase y los grupos *ad hoc*, cuyos miembros se han juntado para una meta temporal y donde no ha habido un pasado de interacción previa. Los miembros de la pandilla, que en número suelen ser entre 3 y 9, no son necesariamente todos de la misma edad, pero son un punto de referencia claro para la mayoría de los preadolescentes a los 11 años (Moreno y del Barrio, 2000).

Existe otra distinción entre grupos: un grupo de *actividad* es un conjunto de chicos/as agrupados por una circunstancia: un grupo de trabajo dentro de la clase, un grupo de *scouts* que comparten una cabaña etc. Un grupo de *amistad* es un grupo de colegas que el chico o chica elige por sí mismo/a. Obviamente, puede haber diferencias importantes en las dinámicas de grupo entre los dos tipos, ya que sus funciones y la compatibilidad de sus miembros son diferentes (Brown, 1990).

Después, Hartup (1970) señaló también una diferencia útil entre el *grupo de pertenencia*, por ejemplo la pandilla a que pertenece el niño o adolescente, o de la que sus iguales consideran que forma parte y el *grupo de referencia*, el grupo que funciona como guía para que un niño o adolescente pueda determinar sus valores y acciones o

valorar sus capacidades, dependiendo del grado de identificación con el grupo o de su deseo de pertenecer a él.

En la adolescencia empieza a aparecer otro tipo de grupos: las *tribus urbanas* (en inglés *crowds*) o *subculturas juveniles*, que son colectivos basados en la *reputación*, compuestos por individuos con un aspecto de igual manera estereotipado, y que a diferencia de los anteriores grupos no necesitan pasar mucho tiempo juntos. Las tribus urbanas se definen por las actitudes, intereses o actividades que los miembros comparten. También pueden definirse por la etnicidad, el estatus que una persona tiene entre sus iguales o el nivel de sus habilidades sociales. Parece difícil saber por qué para algunos la etnicidad es lo más característico y para otros una actividad o interés. Ejemplos de tribus urbanas serían: los guays, los pringados, los surferos, las pijas, los negros, los góticos (o siniestros), los bakalas, los jevis (*heavies*) etc. Es decir, las tribus urbanas proporcionan *etiquetas* reconocidas por otros, a menudo expresadas con términos de las propias jergas juveniles. Mientras que las pandillas indican quiénes son los amigos del adolescente, la afiliación con la tribu señala *quién es* el adolescente, a los ojos de los iguales. Supone una evaluación personal por los otros que son sus iguales y cuyas opiniones importan. Estas evaluaciones pueden ser dañinas o por lo menos no deseadas, y los adolescentes se pueden resistir contra el ser marcado como parte de alguna tribu, como demostró Varenne (1982; citado en Brown, 1990). Además es posible que a veces un joven tenga que elegir entre no pertenecer a ninguna tribu urbana o sufrir con una imagen que no le gusta tener.

Como se ha escrito ya antes, los niños ya empiezan a formar pandillas en los últimos años de su infancia. Sin embargo, el ser miembro de una tribu urbana es algo más típico de la vida social de los adolescentes. Además, como señala Brown (1990), mientras que las pandillas son más bien fenómenos conductuales, que implican relaciones basadas en la interacción entre sus distintos miembros, en el caso de las tribus urbanas, parece tratarse de fenómenos cognitivos, ya que se determina el ser miembro de una u otra a partir de juicios o de una descripción de las características personales, no sólo físicas. Se podría esperar que haya diferencias relacionadas con sus habilidades socio-cognitivas entre los adolescentes más jóvenes y los más mayores en cuanto a las descripciones que realizan de sus iguales. Se puede pertenecer a una misma tribu sin ser de la misma ciudad o país, sin ni siquiera conocerse. Sin embargo, se comparte un modo de vestir, un tipo de actividades, incluso aspectos ideológicos, en definitiva una identidad.

Dunphy (1963) utilizaba una definición diferente para *crowd*: “*la crowd es en esencia una asociación de pandillas*” (p. 233), o sea una amalgama de varias pandillas. Los adolescentes, cuando están en secundaria, normalmente empiezan a salir de sus pequeñas pandillas para hacerse miembro de grupos más grandes y diversos de chicos y chicas. En la adolescencia media y tardía, los grupos de géneros mixtos empiezan a reemplazar de modo gradual a los grupos de un solo género ya que las personas del otro género también empiezan a ser compañeros importantes (Buhrmester y Furman, 1987). Estos grupos pueden ser tribus urbanas, como se los denominan en los estudios americanos (véase Brown, 1990), pero en este tipo de agrupación, los miembros son similares por características diferentes de las que son típicas de las pandillas (interacción, relaciones cercanas). También pueden ser los *crowds* a los que se refiere Dunphy, ya que en muchos de estos grupos, las interacciones y relaciones íntimas sí son elementos esenciales.

*Las “bandas” de niños.* Aunque, como se ha mencionado antes, el número de estudios centrados en las experiencias entre iguales aumentó de modo considerable en los años 70, se encuentran escritos sobre este tema mucho antes. En 1910, un psicólogo belga llamado Varendonck (citado en Ferrière, 1926) lanzó un cuestionario detallado, destinado a recoger testimonios originales acerca de los grupos, sobre todo “bandas” de niños. Recibió 308 respuestas pero solamente 134 de ellas le parecieron presentar las garantías deseadas de espontaneidad y sinceridad, y con este material publicó en 1914 un libro: *Recherches sur les sociétés d’enfants*, después de haberlo presentado en el primer congreso internacional de psicología en Bruselas en 1911. Desafortunadamente, Ferrière no indica el procedimiento concreto llevado a cabo por Varendonck para seleccionar la muestra inicial, ni el criterio para evaluar la espontaneidad de las respuestas de la muestra definitiva, así como las edades de los participantes. De todos modos, se trata de un trabajo interesante: “*una mina de documentos psicológicos sobre los grupos de niños, sus jefes y sus miembros*” (p.49).

Varendonck distingue entre grupos escolares y grupos extraescolares y entre estos últimos distingue a su vez entre grupos pasajeros y grupos permanentes. Hacia los ocho años, observa Varendonck, los juegos en el patio de la escuela toman un carácter más regulado; los líderes comienzan a ejercer un cierto imperio sobre sus compañeros, pero no se forman todavía bandas escolares. A veces, los pequeños se juntan a las bandas de los mayores, de diez a quince años. Sólo cuando hay peligro –en el caso de

una pelea contra los alumnos de otra escuela, es cuando se ve a los niños de ocho años reunirse en una organización momentánea. A los ocho años, los niños están repartidos en pequeños grupos por simpatías, tienen vecinos y amigos en número de cuatro o cinco y se preocupan mucho menos de los otros. Y ya a partir de los nueve años, los niños se empiezan a ver también fuera de la escuela, y entonces es el momento en que se les ve formando bandas. Desde los diez años, se comprueba de modo más claro en las bandas infantiles los caracteres sociales que constituían los de las tribus primitivas: conformismo social, exclusivismo respecto a los extraños al grupo. Es decir, no se admite a los recién llegados más que bajo ciertas condiciones, después de ciertas pruebas; *“En resumen: va apareciendo lo que se ha llamado ‘conciencia colectiva’ ”* (p.53).

*Los grupos y las culturas en la adolescencia.* En la adolescencia, los grupos de iguales constituyen algo realmente importante. No es que en la etapa anterior estos grupos fueran mucho menos relevantes, pero parecen ser especiales, así observadas por la sociedad y por el interés que muestran tener como objeto de estudio. B. Brown (1990) describe el aspecto grupal entre los adolescentes: *"A los ojos de muchos adultos, los adolescentes parecen tener un apasionado instinto gregario. Se les ve como bultos moviéndose de casa a la escuela, a los centros comerciales, a los sitios de la calle en que pasan las horas. En los pocos momentos en que están aislados físicamente de sus iguales, siguen en contacto con sus amigos a través de su invento tecnológico preferido, [...] el teléfono. Insisten en que vestirse, hablar e incluso caminar como cualquier otro de su edad es un enunciado profundo de su individualidad"* (p.171).

Según este autor, no se puede hablar solamente de una cultura de iguales - uniforme, homogénea y singular. Existen múltiples culturas de iguales lo que podría explicar la diversidad de valores, intereses, conductas que muestran los (grupos de) jóvenes. Rigsby y McDill (1975; citado en Brown, 1990) hicieron un esquema para caracterizar a los grupos de adolescentes a través de dos dimensiones ortogonales en que se podría valorar a los adolescentes: a) compromiso con el sistema formal (controlado por los adultos) de recompensa de la escuela, y b) compromiso con el sistema informal (controlado por los iguales) de estatus en la escuela. Los autores encontraron por medio de estas dimensiones cuatro culturas genéricas de iguales: bien educados, estudiosos, cultura de placer y no involucrados.

Según Brown, las dimensiones pueden manifestar o al menos empezar a definir las diferentes culturas de los adolescentes. *“La manifestación de tal cultura sin embargo, está influida probablemente por otros factores, incluidos los de género, estatus socioeconómico, etnicidad, comunidad y país de residencia – y también los sucesos históricos”* (p.176). Según el modelo de Hinde (1987, 1992) esto se refiere a la estructura socio-cultural, y también al factor ambiental que influye en el nivel del grupo, la cultura del grupo.

No podemos considerar los grupos de iguales como monolíticos y estáticos, sino que tenemos que percibirlos como divergentes y dinámicos. *“La relación entre una cultura de iguales con otros contextos de la vida de un adolescente no está fijada ni es invariante. Los valores de un grupo de iguales pueden ser bastante compatibles, contrarios, o incluso independientes de los de la escuela y familia de una persona joven”* (p. 176).

*Cambios de la infancia media a la adolescencia con respecto a los grupos de iguales.* Como también se ha señalado que ocurre con las interacciones y las relaciones diádicas, los grupos de iguales en la edad adolescente funcionan de manera más *autónoma* que los grupos de niños (p.ej. Jackson y Rodríguez-Tomé, 1993; Moreno y del Barrio, 2000; Brown, 1990; Smetana, 1988). Es decir, los adultos guían y controlan menos a los adolescentes, y ellos a su vez parecen muchas veces evitar el control y los consejos en relación con los grupos a los que están asociados.

A medida que los adolescentes se distancian de los adultos, debido tanto a los cambios biológicos de la pubertad, como a los procesos de socialización, se interesan más por las relaciones con sus iguales y se acercan más a los del otro género. Los grupos que había durante la infancia media, tan homogéneos en cuanto al género (Hartup, 1983) pasan a ser estructuras mucho más mixtas. En un estudio etnográfico clásico sobre pandillas, realizado en Australia a principios de los años '60, Dunphy (1963) observó como en la adolescencia temprana, las pandillas compuestas por un solo género van abriéndose y relacionándose con otras pandillas del género opuesto. Esto hace que las pandillas estén temporalmente menos fijadas, permitiendo nuevas actividades sociales para chicas y chicos. En la adolescencia tardía, a partir de las asociaciones de iguales según la definición de Dunphy, en que se han juntado varias pandillas masculinas y femeninas, se forman relaciones diádicas heterosexuales. En realidad, estos cambios tienen lugar a lo largo de cinco etapas, que no están



relacionados directamente con la edad. Dunphy no menciona la edad de los participantes en cada etapa por la variedad tan grande que encontró entre unas pandilla y otras. La edad del total de la muestra del estudio oscilaba entre los 13 y 21 años.

Hay que tener en cuenta que este estudio fue realizado hace 40 años, y existe una gran posibilidad de encontrar diferencias de cohorte si se volviera a realizar ahora. Además, no se ha podido replicar nunca formalmente (Brown, 1990), lo que señala las dificultades de la metodología utilizada. La pregunta es entonces si las descripciones de Dunphy son representativas de los grupos de adolescentes de la primera década del siglo XXI. De todos modos, se trata de una investigación pionera que ha permitido ver posibles cambios estructurales en las pandillas, causados por el contacto con personas del género opuesto. Obviamente, hay que ver las pandillas y sus cambios "situados", es decir, en su lugar -en la ciudad, zona rural etc.- y en su época, como ya se ha mencionado anteriormente.

Dunphy ha estudiado además sólo pandillas cuyas miembros, según el investigador, eran todos heterosexuales. Podríamos pensar que para las personas con otra orientación sexual, el contacto con otros dentro de los grupos de iguales es diferente. En estos años aún existe, en mayor o menor medida según el lugar, un tabú acerca de la homosexualidad lo que dificulta el desarrollo de la propia identidad de los adolescentes homosexuales (COGAM, 2002). Y esto influye en las relaciones que tienen o establecen con los iguales. *"En una etapa en la que los adolescentes heterosexuales aprenden a establecer relaciones sociales, los gays y las lesbianas aprenden a esconderse"* (Hetrick y Martin, 1985; citado en el Informe de la COGAM, 2002). Varios estudios demuestran que muchos adolescentes gays y lesbianas son marginados y/o sufren agresiones que implican una interacción verbal o física (véase una descripción más detallada en el informe anteriormente mencionado). Esto indica dos cosas. Por un lado, en los grupos de iguales, las maneras de relacionarse con uno y otro género están reguladas por las normas del grupo, que excluyen a algunos de la participación<sup>9</sup>. Pero las normas serán diferentes en grupos de chicos y chicas donde no se experimente el tabú de la homosexualidad. Por otro lado, las relaciones de jóvenes gays y lesbianas con iguales del género opuesto pueden ser de naturaleza diferente o puede que tengan más relaciones con aquellos y aquellas del género opuesto que del propio y en edades más tempranas que sus iguales. Ambos aspectos influirán en la

---

<sup>9</sup> Las agresiones verbales, físicas y la exclusión social son formas de maltrato entre iguales que se tratará más adelante en el Capítulo 2.

composición de los grupos de iguales de los que formarán parte. En relación con el segundo aspecto, Bell, Weinberg y Hammersmith (1981; citado en Savin-Williams y Berndt, 1990) encontraron que hombres y mujeres homosexuales adultos (blancos/as y Afro-Americanos/as) habían tenido, más que los heterosexuales, un mejor amigo/a del género opuesto durante la escuela primaria y primeros dos años de secundaria, y tendían a ir menos con niños del mismo género. Por otro lado, Savin-Williams (1990; citado en Savin-Williams y Berndt, 1990) encontró entre adolescentes y jóvenes adultos desde 14 hasta 23 años una incidencia alta de las amistades con el género opuesto, que son importantes para la “salida del armario” y el aumento de la autoestima.

Shrum y Cheek (1987; citado en Rubin *et al.*, 1998) encontraron que con la edad el lazo que el adolescente tiene con una o con varias pandillas se va soltando. Los investigadores sacaron esta conclusión a partir de los siguientes datos. Entre los 11 y 18 años la proporción de estudiantes que pertenecían a una pandilla disminuía. A la vez se observó con la edad por un lado, un incremento de las relaciones que los niños sostenían con diferentes pandillas y por otro lado, de niños que se encontraban al margen de una o más pandillas. Otros autores muestran, de la misma manera, que la importancia de la pertenencia al grupo va disminuyendo a medida que se va avanzando la adolescencia. Aunque en la primera adolescencia, en el momento del paso de la escuela primaria a la escolaridad secundaria y los primeros años después, todavía es importante la pertenencia al grupo (Moreno y del Barrio, 2000).

*Popularidad en el grupo.*- La popularidad en el grupo de adolescentes ha sido un aspecto bien estudiado, analizando tanto las características que hacen popular a un adolescente, como las características asociadas a los adolescentes rechazados por sus iguales (J. S. Coleman, 1960, 1961, citado en Coleman, 1980b; Schofield, 1981). Parece que con respecto a las características de los más populares, estos estudios estadounidenses, señalan las habilidades deportivas, en el caso de los chicos, y el éxito en las habilidades sociales en las chicas. El ser buen estudiante cuenta también, pero asociado a lo anterior.

Eder (1985) llegó a profundizar en el aspecto de la popularidad en el grupo en el caso de adolescentes femeninas, con un estudio etnográfico. Encontró en un grupo de chicas-jóvenes adolescentes un “ciclo de popularidad”: observó que las amistades con chicas populares son beneficiosas para el estatus del igual. Al mismo tiempo, sin embargo, muchas chicas populares tendían a evitar tener interacciones con estudiantes

de menos status, lo que llevaba a sentimientos de resentimiento y no caer bien a los demás. Así se desarrollaba un ciclo de popularidad, en el que los sentimientos hacia las chicas populares cambiaban de positivo a negativo, convirtiéndolas incluso en los individuos menos apreciados de la escuela.

*Concepciones acerca del grupo de iguales y la influencia del grupo.*- O'Brien y Bierman (1988) realizaron un estudio sobre las concepciones de preadolescentes y adolescentes acerca del grupo de iguales y la influencia del grupo. En entrevistas con alumnos de quinto (más o menos 11 años), octavo (14 años) y undécimo (16 años), se pedía a los participantes describir los grupos que se podrían encontrar en la escuela. También se les preguntaba por la fuerza y naturaleza de las influencias de los grupos de iguales y después los participantes respondían respecto a sus creencias acerca del impacto de la aceptación o el rechazo del grupo de iguales.

Los grupos de los que hablan los alumnos en su escuela en el estudio de O'Brien y Bierman son tribus urbanas según la definición de Brown (1990): colectivos con etiquetas constituidos por individuos de aspecto y actividades también estereotipados. Sin embargo, los miembros de los grupos en este estudio pasan además mucho tiempo y espacio juntos, lo que no es una característica necesaria de tribu urbana, pero parece más bien un elemento fundamental de una pandilla. Se trataría por lo tanto de un grupo intermedio entre una tribu urbana según la definición de Brown, y un *crowd*, como una pandilla con "muchos miembros" según la definición de Dunphy.

Los resultados indicaron que los preadolescentes definieron los grupos a base de sus actividades comunes y el comportamiento social e indicaron que la influencia del grupo se centraba en estas áreas. Los adolescentes mayores tendían más a describir la influencia del grupo de iguales como global pero profunda, que afecta a las etiquetas de vestir, los actos ilegales, las actitudes y los valores. Tanto los preadolescentes como los adolescentes sentían que el grupo de iguales les proporcionaba compañía, estimulación y apoyo. Los adolescentes más mayores tendían más a mencionar las reacciones de los iguales como importantes para sus sentimientos de valor social o personal. Los alumnos de quinto (11 años) deseaban la aceptación del grupo "para tener más amigos" o "para obtener ayuda para un examen", mientras que los de octavo (14 años) lo deseaban para "sentirme necesitado o querido, y seguro en relación con quién soy." El grupo mayor de los adolescentes (16 años) también tendía más a ver el rechazo por parte de los iguales

como una indicación de no tener valor como individuo: “Si no te aceptan, podrías sentirte como si algo tuyo estuviera mal – que no eres lo suficiente bueno”.

Aunque los autores mismos no lo mencionaron, se observa en estos resultados la coincidencia con el modelo de los cambios en la amistad de Douvan y Adelson (1966). En la fase temprana (de 11 a 13 años), lo más importante son las actividades, como la ayuda para un examen y se habla poco de los sentimientos que podrían estar involucrados en la amistad. En la adolescencia media (de 14 a 16 años) el acento está en la seguridad que coincide con el querer sentirse necesitado y seguro, y con esa mayor vulnerabilidad en relación con la amistad que también comentaba Coleman (1980b), una mayor inseguridad en la amistad y temor al rechazo entre los adolescentes de 15 años, y más ansiedad respecto a la amistad entre las chicas, a todas las edades, pero sobre todo a los 15 años. Los resultados del estudio de O’Brien y Bierman mostraron que los grupos de iguales tenían un impacto más grande para las adolescentes de las edades indicadas que para los chicos con respecto a la apariencia y auto-evaluación. Sin embargo, las investigadoras no encontraron que los chicos fueran más susceptibles que las chicas a la presión antisocial, como antes había sugerido Berndt (1979).

*Las normas del grupo.* Las normas de las tribus urbanas son impuestas desde fuera del grupo y reflejan la imagen estereotípica que los iguales tienen de los miembros de la tribu. Al contrario, las normas de la pandilla se forman dentro del grupo. Las normas que existen en un grupo (sean incorporadas desde fuera o surgidas en su interior) especifican la imagen de los miembros del grupo: cómo más o menos deberían aparecer, vestirse, pensar y actuar. Estas normas pueden ser implícitas o explícitas. En la infancia media la *justicia* es una norma importante, quizá porque ayuda a mantener la armonía y la cohesión en el grupo (Hartup, 1983). Obviamente, los niños tampoco dividen siempre las cosas de forma igual para todos, pero lo hacen, en comparación con los niños más pequeños, por otras razones. Mientras que los preescolares usan factores periféricos como género o edad para repartir premios después de, por ejemplo una carrera, los niños mayores basan su modo de repartir en las actuaciones o las capacidades de cada uno (Graziano, 1984; citado en Sroufe *et al.*, 1992). Los niños en la infancia media son muy estrictos en cuanto a las normas, como también se puede observar en el manejo de las reglas en el juego como si éstas fueran sagradas. Sólo más tarde en la adolescencia su concepción de las reglas y normas empieza a ser más relativa y flexible.

*Conformidad con el grupo.* El término *conformidad* implica que una persona simplemente está de acuerdo con los demás, incluso si esto significa ir en contra de sus propias creencias. También suele decirse *conformismo*, la tendencia de una persona a siempre estar de acuerdo con los demás. Parece que los niños y los jóvenes adolescentes se hacen cada vez más sensibles a las presiones normativas de los iguales a medida que crecen, pero llegan a un punto máximo o crucial a partir del cual disminuye su adherencia a las normas del grupo.

Berndt (1979) realizó un estudio, ya clásico, acerca de la conformidad con los iguales. Pidió a alumnos de tercero a duodécimo (más o menos desde 9 hasta 18 años) que indicaran con qué probabilidad se conformarían a la presión de los iguales cuando éstos les recomendaran diversos actos prosociales o antisociales. Berndt encontró que la conformidad a la presión de los iguales para la conducta prosocial no cambia mucho con la edad, pero en el caso de la conducta antisocial sí. La conformidad a la presión de los iguales para las conductas antisociales aumentó de modo fuerte desde el tercer curso, llegó al máximo en el noveno curso (más o menos 15 años) y disminuyó a lo largo de los últimos años de secundaria. Parece que entre los 13 y 15 años, los chicos y chicas se dejan llevar más por la corriente mayoritaria. Según Gavin y Furman (1989) la presión de todo tipo por parte de los iguales es especialmente fuerte a estas edades. En su estudio participaron alumnos desde quinto hasta el duodécimo curso (más o menos de 11 a 18 años). Usando como marco teórico el trabajo de los psicólogos sociales Festinger, Schacter y Black (1950) y Tajfel (1978a, 1978b, 1978c), Gavin y Furman obtuvieron resultados interesantes acerca de los procesos de grupo en la adolescencia. Según Festinger *et al.*, los grupos sociales sirven a las necesidades del individuo de aceptación y estatus social. Factores como el grado de comunicación entre los miembros del grupo, el grado de consenso y conformidad acerca de actitudes y comportamiento determina la cohesión de un grupo. Cuando existe un grupo surge un código normativo, que se vuelve más rígido cuando los socios del grupo se comunican entre ellos y están de acuerdo. Quienes valoran su pertenencia al grupo como importante, tienden menos a desviarse de las normas que aquellos para quienes no es importante ser miembro de ese grupo. Tajfel, a su vez, propone que los individuos crean grupos y se identifican con ellos para definir sus identidades sociales. Este proceso resulta en la creación de grupos propios (*ingroups*), lo que a su vez define a los grupos ajenos (*outgroups*). La identificación con uno o varios grupos causa procesos de comparación social, en los que

se favorece al grupo propio y se estereotipan de modo negativo a los otros grupos. El uso de estereotipos y agresión dirigidos a los que están fuera del grupo (*outgroup*) tiene la función de fomentar la cohesión interna y crear un sentido de superioridad. En las críticas contra esta teoría, se considera que la creación y el mantenimiento de la identidad tratan de procesos más complejos. Por ejemplo, aunque personas que consideran su propia identidad social y su *ingroup* como importante –lo que se da por supuesto en la comparación social-, a veces se puede observar en las minorías que se invierte el fenómeno, es decir, se atribuyen los estereotipos negativos al propio grupo (Alonqueo, 2002).

En el estudio de Gavin y Furman, los adolescentes en la etapa temprana (13-14 años) y mediana (15-16 años) atribuyeron, a través de sus respuestas a cuestionarios, más valor a estar en un grupo popular que los preadolescentes y adolescentes tardíos. De acuerdo con Coleman (1980a, 1980b), que encontró el mayor grado de miedo al rechazo por parte de los amigos en los adolescentes de 15 años, se explica esta importancia de la pertenencia al grupo por la seguridad que los adolescentes en estas edades buscan en los amigos en el proceso de desvincularse de la madre y el padre (Blos, 1967). Además, y también de acuerdo con los resultados de Coleman, se observó un aumento en la sensibilidad hacia las evaluaciones negativas en la adolescencia temprana y media. Estas evaluaciones pueden ser una amenaza para la pertenencia al grupo.

Los chicos y chicas en la adolescencia temprana y media indicaron más conformidad con el grupo, menos “permeabilidad” del grupo y percibieron una estructura jerárquica más obvia en el grupo que los adolescentes tardíos. Gavin y Furman esperaban encontrar también más conformismo entre los 13 y 16 años que en la preadolescencia, pero señalaron la existencia de una disminución lineal del conformismo con la edad. Los autores señalan que los preadolescentes pueden sentir presión a conformarse con el comportamiento del grupo de iguales en general, y no tanto a las normas establecidas por miembros de un grupo o pandilla en particular. Por eso no señalaron tanto la importancia de la pertenencia a un grupo popular. Otra explicación razonable tiene que ver con el contexto, la escuela, de los participantes. Si los adolescentes –los alumnos– se conocen bien durante un periodo largo, es decir, no se han cambiado de escuela, ni de clase, puede que el conformismo empiece a una edad más temprana que en el caso de que se encuentren en una escuela con grupos pocos estables, o en una transición de una escuela a otra.

Los adolescentes en etapa temprana y media también señalaron tener más interacciones negativas con los miembros de sus grupos que los chicos/as más pequeños y los más mayores. Una posible explicación es que las conductas agresivas dentro del grupo pueden hacer cumplir la similaridad del grupo cuando funcionan como un castigo en el caso de que los iguales no se conformen al grupo (Festinger *et al.*, 1950). Además, las chicas de todas las edades indicaron más interacciones positivas, tanto con personas dentro como con personas de fuera del grupo, que los chicos. También mostraron menos interacciones negativas con aquellos no miembros de su grupo que los chicos, pero no había diferencias en interacciones negativas dentro del grupo. Es posible que los chicos sólo sintieran la necesidad de ser antagonista hacia aquellos fuera de su círculo de iguales, para fortalecer los límites del grupo.

En la infancia media, los niños pueden ser conformistas, aunque no necesariamente. Por la rigidez que muestran en el uso de las normas y reglas, pueden ponerse en contra de los demás. Por ejemplo, Silvia corre mejor que Juan, pero si Pedro de 9 años ha visto que Juan gana más carreras que Silvia, seguirá diciendo que Juan corre mejor que Silvia, incluso cuando muchos otros iguales le dicen que Silvia es la que mejor corre.

La disminución en el conformismo a finales de la secundaria podría reflejar el progreso que los adolescentes mayores han hecho en su búsqueda de autonomía. Ya son más capaces de tomar sus propias decisiones y son menos dependientes de las opiniones, no sólo de los padres, sino también de los iguales. Según Steinberg y Silverberg (1986), el conformismo fuerte que existe entre los 13 y 15 años también muestra un paso necesario hacia esta autonomía. Para ser menos dependientes de los padres, buscan la seguridad que la aceptación por parte de los iguales les puede dar, antes de confiar en sus propias posiciones. Para llegar a esta aceptación tendrán que conformarse a las normas del grupo de iguales o a veces “dejarse llevar” por sus semejantes.

En el mismo estudio que se ha mencionado anteriormente en el apartado acerca de la amistad, Coleman (1980b) investigó el desarrollo del sentimiento de autonomía frente a conformismo en relación con el grupo de compañeros. A los adolescentes les presentaba frases que tenían que completar, como por ejemplo: “Si alguien no forma parte del grupo...” Se evaluaron las respuestas como *constructivas* si indicaban que ser independiente del grupo suponía determinadas ventajas. Las respuestas negativas, sin

embargo, denotaban conformismo y expresaban que estar fuera del grupo era en cierto modo peligroso o dañino. Los resultados mostraron que la independencia, indicada por las respuestas constructivas, se encontraba en un nivel muy bajo en los grupos de edad de 11, 13 y 15 años, pero aumentaba significativamente a los 17 años. El conformismo, indicado por las respuestas negativas, permanecía en un nivel alto a los 11 y 13 años pero disminuía de modo significativo a niveles más bajos entre los 14 y 17 años, aunque menos marcadamente en las chicas que en los chicos. Así que el conformismo alcanza en este estudio un máximo en la adolescencia temprana, y empieza a perder significado a partir de los 14 ó 15 años. Este y otros estudios (Costanzo y Shaw, 1966, Landsbaum, 1971; en Coleman, 1980b) indicaron que el conformismo es influido por el status que el individuo tiene dentro del grupo de los iguales, por el grado de autoinculpción, y también por muchos otros factores de la personalidad.

En un primer instante puede parecer contradictorio que el conformismo empiece justamente a disminuir a los 14-15 años cuando, como se ha visto antes, esta es la edad en la que aparecen los niveles más altos de temor al rechazo por parte de los amigos. Sin embargo, ambos resultados podrían enseñar las dos caras de la misma moneda. El/la adolescente va en búsqueda de su propia identidad – su propia individualidad, lo que hace que no se conforme así sin más con el grupo de sus semejantes. Esto, sin embargo, pone más peso en sus amigos. Tendrá que confiar más en sus amigos íntimos, si quiere mantener su independencia del grupo de iguales en general, y esto podría aumentar el temor a la pérdida de la relación más necesitada en ese momento.

*La pertenencia a la tribu urbana.* Las tribus urbanas pueden dar la oportunidad a los adolescentes de experimentar con su identidad, mientras que mantienen una sensación de pertenecer al grupo (Pombeni, Kirchler y Palmonari, 1990). Además, ya que los alumnos en grandes institutos, y los adolescentes en barrios grandes no se pueden conocer todos unos a los otros, las tribus ayudan a clarificar las reglas de relación con los iguales del mismo y del otro género (Brown, 1996). Algunos estudios han mostrado que se percibe a las tribus dominantes como social y académicamente competentes, mientras que se percibe de modo más negativo a los grupos que menos se involucran en las actividades escolares (Brown, Mounts, Lambert y Steinberg, 1993; Coleman y Hendry, 1999). Uno podría pensar, sin embargo, que dependiendo de la cultura en que se encuentra el grupo de iguales, se adjudica más importancia a la competencia en el ámbito social, académico o también deportivo.



La importancia que los adolescentes dan a la pertenencia de una tribu urbana va disminuyendo con la edad (Brown, Eicher y Petrie, 1986). Sin embargo, algunos estudios etnográficos han demostrado que los estudiantes de los últimos cursos de secundaria desarrollan una sensación de unidad que va más allá de los límites de la tribu (Larkin, 1979; Varenne, 1982; ambos citados en Brown, 1990). Aunque aparentemente contradictorias, parecen más los dos lados de la misma moneda: la “caída” de las tribus coincide con que estos adolescentes están ante una tarea evolutiva diferente: es el momento de empezar nuevos estudios en una escuela superior o universidad o de tomar decisiones con respecto al trabajo (Brown, 1990; Coleman y Hendry, 1999). Esto hace que vean sus relaciones y pertenencia a grupos desde una nueva perspectiva, y pueden dar importancia a otras personas por nuevas razones diferentes de las características del grupo que constituía su “tribu”.

Existen muchos otros aspectos en relación con el tema de los grupos de iguales en la infancia y adolescencia (incluyendo las tribus urbanas) que se podrían analizar en este capítulo. Así por ejemplo se puede pensar en el trabajo de Sherif y sus colegas (Sherif y Sherif, 1953; Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif, 1961) o Savin-Williams (1987) acerca de la formación de grupos de chicos -jóvenes adolescentes-. En general, el estudio de la dinámica del grupo, en relación tanto con los adultos como con los niños y adolescentes, ha ayudado a conocer diferentes procesos y estructuras (por ejemplo jerarquía) dentro del grupo y entre grupos de iguales en la infancia y adolescencia. Estos aspectos, sin embargo, no parecen estar relacionados de modo directo con el tema de esta tesis y por ello no parece apropiado profundizar más en ellos. Por eso se refiere aquí a algunas revisiones: Rubin, *et al.* (1998); Brown (1990) y Forsyth (1990). Algunos escritos que ahondan en las tribus urbanas son los de Brown, Mory y Kinney (1994), Youniss, McLellan y Strouse (1994), y en el panorama español, Bergua (2002), Costa, Pérez Tornero y Tropea (1996) y Feixa (1998).

A lo largo de este capítulo se han visto varios estudios relevantes acerca de las experiencias de los iguales en los niveles de interacción, relación y grupo. Continuaremos en el tercer capítulo con un tipo de relación negativa: el maltrato entre iguales por abuso de poder en la escuela. Veamos los diferentes aspectos de este tipo de relación, sus efectos y maneras de confrontarlo, tal y como han sido estudiados hasta ahora. Después, en la parte empírica, veremos el significado que los niños, adolescentes

y adultos dan a este tipo de relación. Se observarán las concepciones de los participantes en el estudio por medio de la narración, herramienta para construir significado.

## Capítulo 3

### **El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto escolar**

*“Había peleas continuamente. Las profesoras no parecían enterarse de nada. Y había siempre problemas cuando llovía. Cualquier niño que llevase a la escuela un paraguas o un impermeable era automáticamente marginado. La mayoría de nuestros padres eran demasiado pobres para comprarnos esas cosas, y cuando lo hacían, las escondíamos entre arbustos. Cualquiera que fuera visto con un paraguas o un impermeable era considerado un mariquita. Recibía palizas después de clase. La madre de David le hacía llevar paraguas en cuanto había el menor asomo de nubes.”*

Charles Bukowski<sup>10</sup>

*“...talk about your mother  
talk about your father  
talk about the people  
who have made you what you are  
talk about your teacher  
the bully boy who beat you...”*

George Michael<sup>11</sup>

El presente capítulo se dedicará a un tipo negativo de relaciones entre iguales: aquellas que tratan del *maltrato por abuso de poder* o victimización en la escuela. A lo largo del tiempo, numerosas personas se han referido a estas dañinas relaciones, sobre todo a partir de sus propias experiencias, sea en sus canciones, novelas o películas. En las últimas tres décadas también ha atraído mucha atención por parte de investigadores en los países industrializados. Existe una gran variedad en todos los trabajos que se han realizado, debido a los diferentes métodos que se han usado y los elementos que han sido su objeto de estudio, pero todos han contribuido a un conocimiento mucho mayor de la naturaleza de este fenómeno. Sin embargo, existen algunos aspectos del fenómeno o modos de percibirlo poco tocados, y parece importante estudiarlos, ya que podrían revelar aspectos no conocidos, que quizá *compensarían* otros trabajos que son en

---

<sup>10</sup> De la novela *Ham on Rye* (1982) traducida como *La senda del perdedor* por J.G. Berlanga y E. Giménez-Caballero (1990), p.27 de la trad. cast. Barcelona: Anagrama.

<sup>11</sup> De la canción *Star people*, del disco *Older* (1996).

números absolutos muchos más, pero que sólo reflejan el fenómeno desde un punto de vista. Esto es el caso de las muy abundantes investigaciones que se han centrado en las conductas de los participantes. Muchas menos investigaciones se han realizado en cuanto a las concepciones acerca de la victimización. Por esto, el objetivo de esta tesis es contribuir en cierto modo al estudio del significado que las personas dan a este tipo de relaciones.

A continuación se dará una descripción de la victimización por parte de los iguales: en primer lugar se presentarán la definición de este tipo de relaciones, los términos que se usan para referirse a ellas, se distinguirán diferentes formas de victimización y se referirá a su incidencia en el ámbito escolar, que depende de distintos variables personales y contextuales. Después, se tratarán otros varios aspectos del fenómeno dentro del ámbito escolar: factores relacionados con lo que podría causar o provocar estas relaciones, las consecuencias del maltrato a corto y a largo plazo, estrategias para solucionarlo y maneras de prevenir el abuso entre escolares. Se comentarán estos elementos del fenómeno a modo de marco de referencia de los aspectos indagados precisamente en el trabajo empírico de esta tesis en términos del conocimiento de los mismos por los participantes.

### **3.1. Los comienzos del estudio del maltrato entre iguales**

En el principio de todos los estudios acerca del maltrato entre iguales, se encuentra un artículo periodístico de Heinemann (1969; citado en Olweus, 1999), un médico escolar sueco que observó una conducta de discriminación racial en un patio de escuela. Heinemann llamó a esta conducta *möbbning* (*mobbing* en inglés) y escribió sobre ello en un periódico local. Este término está tomado de la etología y alude al ataque colectivo de un grupo de animales contra un depredador, aplicándose también a la conducta de un grupo escolar o de soldados que actúa en grupo contra un individuo diferente.

Sin embargo, Dan Olweus (1973, citado en Olweus, 1999; 1978), el primer autor que lo investigó, mostró más tarde su insatisfacción con este término, ya que en su visión, la noción de *mobbing* en la escuela como una cuestión de agresión colectiva por parte de un grupo homogéneo oscurecería las contribuciones relativas de miembros individuales. De esta manera, el papel de agresores particularmente activos podría ser ignorado fácilmente. Y visto que el maltrato en la escuela parecía realizarse más bien

por parte de un grupo pequeño, o por un individuo sólo, “*el concepto de mobbing, por ejemplo, podría resultar en dificultades para los profesores a la hora de percibir el fenómeno delante de sus narices*” (p.9). Además, el concepto de *mobbing* situaría casi automáticamente la responsabilidad de los “posibles problemas” en la persona que recibe la agresión colectiva -la víctima-, quien se percibe como irritando o provocando de alguna manera a la mayoría de los estudiantes “normales”. Por todo ello se prefirió el término *bullying*.

El trabajo iniciado por Olweus (1977, 1978) hace casi tres décadas en Escandinavia fue pionero. Administró cuestionarios a gran escala en distintos países europeos y ofreció de esta manera una visión bastante completa de la incidencia del maltrato entre iguales. El trabajo destacó inmediatamente por los datos reveladores que pusieron de manifiesto una realidad oculta y a veces también ignorada por los adultos.

### **3.2. Términos de referencia al fenómeno usados en la actualidad**

Después de que Olweus, con los resultados que encontró en sus investigaciones, ofreció este panorama del maltrato en la escuela, el uso del término *mobbing* empezó a adquirir un nuevo significado en el lenguaje diario de los escandinavos. Ahora implica, de modo más o menos preciso el maltrato relativamente sistemático y repetitivo de un individuo (o grupo) por uno o varios otros individuos (normalmente, pero no necesariamente por un igual o iguales).

En castellano se han usado, en el campo psicológico, las expresiones *victimización* y *maltrato por abuso de poder* para referirse a este tipo de relación. En inglés es predominante el término *bullying*, que también se puede encontrar en escritos españoles por su popularidad y uso internacional. *Bullying*, sin embargo, se refiere a comportamientos con intención de interactuar, y no tanto a la intención de no interactuar, como es la *exclusión*. Lo podríamos considerar una primera diferenciación en este tipo de relaciones. Los términos castellanos mencionados pueden referirse a los dos tipos de maltrato (interactivo y no interactivo), tanto como *victimization* o *bully/victim problems* (problemas de agresor/víctima) en inglés.

En el mundo no científico, en el habla coloquial se usan muchas expresiones, sinónimas en menor o mayor medida de los términos mencionados para referirse al fenómeno. Algunos de ellos reflejan los dos sentidos, otros solamente uno. Recientemente se ha realizado un estudio internacional y translingüístico sobre los

términos que empleaban niños de 8 y adolescentes de 14 años (Smith *et al.*, 2002) al describir distintas viñetas que muestran interacciones de agresión y ausencia de agresión entre niños, las primeras incluyendo victimización. En la muestra de adolescentes ingleses, se empleaba el término *bullying* sobre todo para las interacciones en que hay victimización física (94%), o verbal e indirecta (91%), aunque un 62% usaba la palabra también para describir *exclusión*. Veamos los resultados para la muestra española, constituida por participantes de Madrid y Sevilla. El término más usado por el grupo de 14 años era *maltrato*: el 96% empleaba la palabra para describir maltrato físico, el 85% para maltrato verbal e indirecto y el 65% para exclusión social. En segundo lugar está *meterse con*, que se refiere sobre todo al maltrato verbal directo e indirecto (86%) y menos a maltrato físico (63%) y exclusión social (40%). *Maltrato* y también *abuso* (86% lo aplican al maltrato físico; 75%, a verbal e indirecto; 58%, a exclusión social) son los términos que más se parecen al *bullying* inglés. La palabra *rechazo* se usa en el 96% para exclusión social, 81% para maltrato verbal e indirecto y mucho menos para las formas físicas (42%). A los 14 años se observa un empleo más discriminativo de los términos que a los 8 años, en que se usan de modo más generalizado e intercambiable. Los adolescentes emplean por ejemplo mucho menos *maltrato* y *abuso* para describir la exclusión social y más *rechazo*. Los pequeños calificarían casi toda como maltrato, meterse con, abuso y rechazo.

### **3.3. Definición, elementos y tipos del maltrato por abuso de poder**

*Definición.-* Como apunta Rigby (1996; pp.14-15), quizá resulta difícil decir lo que es exactamente, aunque tú sabes perfectamente lo que es cuando te está pasando. Te encuentras en una esquina y sufres. Tu agresor/agresora o agresores intentan hacerte daño de alguna manera: te empujan, te insultan o no te dejan participar. Pero no te lo mereces, no sabes lo que has hecho para que te hagan esto.

En los escritos científicos (y no científicos) sobre el tema se encuentran varias definiciones del maltrato por abuso de poder. Las más utilizadas son las de Farrington y Olweus. Farrington (1993), un criminólogo inglés, lo describe como: “*Opresión repetida, psicológica o física de una persona con menos poder por otra persona con más poder*” (p.381). Sin embargo, Rigby (1996) sostiene razonablemente que esto se refiere a maltrato realizado individualmente, pero muchas veces es un grupo de personas quien hace la vida imposible a alguien. Él redefine de la siguiente manera: “*El*

*maltrato por abuso de poder es opresión repetida, psicológica o física, de una persona con menos poder por otra persona o grupo de personas con más poder” (p.15).*

Olweus (1973, citado en Olweus, 1999) estudia este tipo de relación situada en la escuela y lo define de la siguiente forma: *“Un alumno o alumna está siendo maltratado/a o victimizado/a, cuando él o ella está expuesto/a, de modo repetido y durante un periodo prolongado de tiempo, a acciones negativas por parte de uno o varios otros alumnos o alumnas” (p.10).* Se trata, afirma Olweus, de una acción negativa: alguien está intencionalmente infligiendo, o intenta infligir daño a otra persona.

El concepto de maltrato por abuso de poder está relacionado con otros términos como agresión, violencia, conducta antisocial, aunque no son equivalentes. Tampoco es igual a otros conceptos que se usan en el contexto educativo: disrupción, disciplina o conflicto. Aquí no se entrará en una comparación entre todos estos aspectos, pero en el artículo de del Barrio, Martín *et al.* (2003) se describen las diferencias y puntos de coincidencia entre todos estos conceptos. La definición de estas autoras sitúa el maltrato por abuso de poder en el contexto del grupo: *“un tipo perverso de relación interpersonal que tiene lugar típicamente en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja” (del Barrio, Martín et al., 2003).* Esto parece ser una descripción bastante completa del maltrato por abuso de poder, ya que, aunque se trate de una única persona quien perpetre las agresiones, el grupo es el contexto habitual en que se produce. Hay que tener en cuenta que el contexto de interés en esta tesis es la escuela, y que los individuos involucrados siempre son los iguales o pares, insertos en grupos, al menos en la clase.

El maltrato entre escolares es una forma de *agresión*, entendida como comportamiento dirigido hacia otra persona con intención de dañar esa persona, y que puede o no, adoptar una manifestación *violenta* (Funes, 1995; citado en del Barrio, Martín *et al.*, 2003). Además es un tipo de *abuso*, que hay que distinguir de otras formas de abuso, como doméstico (de pareja, de padre/madre a hijo/a o viceversa, a tercera edad), por su ocurrencia entre iguales y en este caso en el contexto educativo. Por lo tanto, el maltrato no siempre se da en el contexto de iguales, sino que puede darse, incluso con más facilidad en un contexto jerárquico, como cuando se produce por un padre hacia su hijo. Además, el fenómeno no se reduce al contexto educativo. También ocurre en otros contextos, como el mundo laboral. En este contexto, se puede dar entre

dos personas que comparten el mismo estatus dentro de la profesión o empresa, o también cuando haya una diferencia en la posición jerárquica. El abuso de poder, por lo tanto, no se limita a la infancia y adolescencia, sino se extiende a la edad adulta.

*Elementos en el abuso de poder.*- Un primer elemento que define el maltrato es el *desequilibrio de poder*. Esta diferencia de poder consiste en que quien maltrata está en una situación de ventaja, mientras que la víctima está en una situación de desventaja. Puede ser de tipo físico (más altura, más fuerte) o psicológico (siendo más personas, tener más amigos, sentirse apoyado por los docentes, tener más autoestima). Esto es el elemento crucial del maltrato entre iguales. El agresor/a o grupo de agresores/as tiene más poder y abusa de ello, porque sabe que va a ser difícil para la persona con desventaja defenderse. En este sentido, el maltrato se diferencia de un *conflicto* o una pelea entre dos partes en una relación simétrica. Un conflicto puede incluir acciones negativas, pero no está necesariamente relacionado con una indefensa de la otra parte involucrada.

Una fuente de poder también puede ser el estatus social o popularidad en el aula aunque, según Guerin y Hennessy (2002) los datos empíricos que diferentes estudios ofrecen no son consistentes acerca de la popularidad de los agresores. En algunas investigaciones se perciben a los agresores como populares (Olweus, 1993a; Farrington, 1993); en otras se ha observado que tanto las víctimas como los agresores *no* son populares (Glow y Glow, 1980; Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, 1982).

Un segundo elemento es la *intencionalidad*. El agresor/a o los agresores/as *quiere o quieren* hacer daño a otra persona. Rigby (1996) ha realizado una distinción entre maltrato *maligno* y maltrato *no-maligno*. En el maltrato maligno existe una intencionalidad por parte de los agresores. Sin embargo, en el caso de maltrato no-maligno, la persona que abusa lo hace “sin saberlo”, es decir, no hay una motivación negativa de querer hacer daño. Pero el efecto puede ser igual de doloroso para la víctima. En el caso de maltrato no maligno podríamos pensar en, por ejemplo un niño que siempre hace bromas sobre la ropa de una niña de su clase. Para él son bromas, pero ella siente que él se está metiendo con ella. Cuando se trata de una relación entre dos o más personas que no son iguales, por ejemplo un profesor y un alumno, la madre y el hijo de 5 años o la experta en electrónica y él que no sabe nada, se podrían encontrar a menudo situaciones pedagógicas en que la segunda persona se siente no sólo en posición de desventaja, sino además *personalmente* molestada/o o atacada/o, mientras



que la primera persona no *intenta* abusar de su poder. Todos estos casos son ejemplos de lo que *no* es maltrato por abuso de poder.

Tattum (1989) ha subrayado el elemento de la intención en el maltrato, describiéndolo como “*el deseo consciente de hacer daño*” (p.10). La actuación real de hacer daño se convierte en algo secundario, el deseo sólo es suficiente para tratarse de abuso de poder. Sin embargo, Tattum (1997) afirmó más tarde que más que la intención del agresor, es la percepción de la víctima lo que es decisiva para que algo se pueda llamar victimización. No se consideraría victimización una acción dañina que se realiza de modo involuntario o accidental, a no ser que la víctima lo percibe como una acción de abuso de poder. Aunque parece razonable el argumento de Tattum, parece de todos modos más convincente que esté presente el elemento de la intención por parte del agresor(es), ya que se trata de una relación, que contiene más que una parte, entonces también más que la percepción de una sola parte. La mayor parte de los investigadores incluye la intención del agresor(es) en sus definiciones.

Se podría tener la idea de que las personas que abusan de otros son una especie de monstruos, que de modo muy intencional quieren hacer daño. Pero, afirma Rigby, “*muchos se pueden describir como conformistas que apenas saben lo que hacen*” [...] *Para ellos [...] es un juego, una práctica que aparentemente no hace daño, con que se obtiene un tipo de placer, sobre todo desde una sensación de pertenencia a un grupo que aprueba este tipo de cosas. Típicamente, este agresor o agresora no sabe el daño que está haciendo. El maltrato es casi literalmente negligente*” (p.18). Por un lado, parece demostrar que quien abusa no sólo es el tipo de persona llena de malicia, si no que cualquier persona podría ser capaz de maltratar a otra persona por abuso de poder. Por otro lado, esta afirmación resulta en cierta medida peligrosa, porque se parece mucho a uno de los mitos acerca del abuso de poder mencionados por Sullivan (2000; del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2002; Rigby, 1996). En el contexto escolar entre iguales, la mayoría de las veces no se trata de un juego, porque alguien lo está pasando mal, alguien es víctima de lo que hacen otros o otras. Muchos pueden excusarse diciendo que se trata de divertirse, que no es nada serio, pero esta seriedad es indiscutible si alguien está sufriendo.

Esto nos lleva al siguiente elemento: alguien es *víctima*, está siendo *dañado* por otros y lo pasa mal. Si existe un desequilibrio de poder entre las personas, la víctima no sólo está sufriendo por la situación, sino que tiene todo en contra para poder defenderse, haciendo evidente que se trata de un caso de victimización.

Los abusos no tienen *justificación*. Algunos investigadores, como Farrington (1993) y Swain (1998) perciben la *ausencia* de provocación por parte de la víctima como esencial en una relación de abuso, mientras que otros (Olweus, 1993a; Stephenson y D. Smith, 1989) identifican *víctimas provocativas*, que son niños/as que con su comportamiento provocan la agresión de sus iguales. Aunque a veces los agresores pueden justificar sus actuaciones por lo que la víctima haya hecho antes, difícilmente la provocación justifica la relación de maltrato por abuso de poder establecida. Es cierto que a veces hay algunos niños o niñas que fastidian a los demás - las víctimas provocativas-. También es verdad que estos niños suelen ser una presa fácil para las burlas de los demás por la poca seguridad que tienen, lo que les hace poco hábiles, pero es cierto que eso sigue a interacciones anteriores no valorativas del grupo que instaura o refuerza la baja autoestima. Pero el maltrato no trata de justicia, de sanciones que por ejemplo un juez impone, o un grupo de niños formula y aplica en contra de unos niños que han manifestado agresiones frente a otros. De nuevo se trata de un mito acerca de este fenómeno<sup>12</sup>.

Puede haber ocasiones en que una única acción ya implica victimización, ya sea por su gravedad, o porque no tiene réplicas porque la víctima evita quien(es) se metió con ella. Sin embargo, típicamente se *repite* la conducta de maltrato. Esta repetición y la expectativa de la víctima de que habrá más situaciones de abuso crea el miedo y demuestra la naturaleza opresiva de la victimización. En las cuatro definiciones anteriormente dadas se encuentra el elemento de la repetición. Se trata sin embargo del elemento menos central: una interacción entre agresor(es) y víctima, como por ejemplo una adolescente que sufre novatadas el primer día de clase en el instituto, puede ser suficiente para que la víctima sienta miedo hacia los agresores el resto del tiempo que esté en esa escuela, intentando no interactuar con ellos o ellas. Tattum (1989) afirma acerca del estrés que se provoca en la víctima: “*no sólo se crea por lo que realmente pasa, sino por la amenaza y el miedo de lo que puede ocurrir*” (p. 223). Y Olweus (1993a) explica acerca de las acciones únicas: “*[...] en determinadas circunstancias se puede considerar agresión intimidatoria una situación particular más grave de hostigamiento. Lo que pretendemos es excluir las acciones negativas ocasionales y no*

---

<sup>12</sup> Del Barrio *et al.* (2002), Rigby (1996) y Sullivan (2002) mencionan varios mitos, malentendidos o clichés que alumnos, personal educativo y otros pueden manifestar, y los contrastan con el conocimiento actualmente existente. No parece necesario profundizar aquí en todos los mitos que han mencionado. Se refiere para esto a los tres trabajos.

*graves, dirigidas a un alumno en un momento, y a otro en otra ocasión.*” (p.25 de la trad. cast.).

La victimización trata entonces de una *relación* interpersonal, una relación asimétrica entre *individuos*: un agresor o varios agresores y una víctima. De modo típico, la relación se manifiesta por *interacciones* entre los individuos: conductas de varios tipos, pero como se ha señalado en el ejemplo anterior, también puede ser caracterizada por una ausencia de las interacciones, por ejemplo cuando se somete al ostracismo a un miembro del grupo.

Como afirman del Barrio, Martín *et al.* (2003) con su definición, el maltrato entre iguales tiene típicamente lugar *en el seno del grupo*. Los escolares implicados en una relación de abuso forman parte del grupo de iguales, en que hay unas normas implícitas o explícitas que influyen en cómo piensan y actúan los miembros de este grupo. Como ha señalado Rigby en la cita anteriormente dada, los agresores pueden actuar desde una sensación de pertenencia a un grupo que aprueba este tipo de conductas. El grupo puede apoyar a los agresores de manera directa, o de modo indirecto, por no ir en contra de los abusadores. Además, el desequilibrio que existe en una relación de víctima-agresor puede existir por la posición de ambos en el grupo: uno es más popular para los demás que el otro, posee características que se valoran dentro del grupo mientras que el otro tiene características que no se valoran –parecen “anormales” o no deseadas– o uno lleva mucho tiempo en el grupo y el otro es nuevo. A su vez la sociedad –esto es, las normas y valores incorporados en la cultura de esta sociedad– influye en las normas y valores que el grupo experimenta, contribuyendo a la cultura que existe dentro del grupo de iguales.

Este significado del grupo para el fenómeno se podría incluso señalar como imprescindible para su ocurrencia, de la misma manera en que Bartlett (1930) señaló cómo la psicología, en su rama social, debería aproximarse a las conductas *determinadas de modo social*. Bartlett dice, después de contar una historia sobre los suazi, un grupo pequeño de nativos bantú que viven al sudeste de Transvaal:

*“He aquí, pues, una conducta socialmente determinada, no sólo en el sentido de que ocurre dentro de un grupo concreto, sino de que no ocurre fuera de él. Parece como si el hecho mismo del agrupamiento fuera lo que permitiera ese comportamiento particular del grupo. De este modo, cuando decimos que la psicología social se refiere a las modificaciones de la experiencia y la conducta humanas debidas al agrupamiento social, queremos decir que estudia las reacciones que son específicas de grupos, encontradas en ellos, y que no se*

encuentran fuera de los mismos. *En mi opinión, es indudable que existen reacciones como éstas, cuyas modalidades nunca se han diferenciado claramente, ni se han entendido sus condicionantes; sin ellas no habría lugar para la psicología social como rama especial de la ciencia psicológica.*

*Quiere decirse que hay que considerar al grupo en sí mismo, en cuanto que unidad organizada, como verdadero condicionante de las reacciones humanas; lo cual significa que, aunque dijéramos todo lo que permita la teoría sobre la experiencia y la conducta desde el punto de vista tanto de su determinación por parte de la estimulación externa, como de los factores internos de carácter y temperamento individual que la están determinando, aún dejaríamos completamente sin explicar algunas –probablemente muchas– de las respuestas humanas más importantes” (p. 313 de la trad. cast.).*

*Definiciones de los alumnos/as.*- Muchos investigadores incluyen definiciones de maltrato entre iguales por abuso de poder en sus cuestionarios para establecer la incidencia de este fenómeno en las escuelas. Sin embargo, pocos han estudiado lo que para los chicos y chicas de diferentes edades significa el maltrato entre iguales y qué elementos distinguen ellos/ellas en este tipo de relaciones. En definitiva, cuáles son sus criterios para poder llamarlo victimización. Smith y Levan (1995) examinaron las definiciones de niños y niñas de 6 y 7 años, y observaron que para muchos de ellos “pelearse con alguien”, o “gritar a alguien por estar enfadado” significa victimización.

Guerin y Hennessy (2002) realizaron entrevistas semi-estructuradas con alumnos/as de primaria con edades entre 10 y 13 años. A partir de conductas que los participantes mencionaron para describir maltrato entre iguales, los entrevistadores hacían preguntas acerca del papel de la intención, repetición, provocación, el desequilibrio de poder y efecto negativo para la víctima. Por ejemplo, les preguntaban si se podría considerar un incidente como maltrato si había sido por accidente, o si la conducta podría ocurrir una o dos veces o tenía que ocurrir en más ocasiones. Los resultados mostraron tanto diferencias como semejanzas entre las definiciones de los investigadores y aquellas de los alumnos/as<sup>13</sup>. Un 63% de los niños y niñas opinaron que la intención no era necesaria para definir a una *conducta* en particular como victimización, como muestra una niña de 11 años: “*Sigue siendo maltrato incluso cuando él piensa que no están haciendo nada malo*” (p.255). Es más importante el efecto negativo que el maltrato tiene para la víctima, según el 40% de los niños/as. Un chico de 11 años dijo por ejemplo: “*Yo pienso que es más importante averiguar si se está haciendo daño a la persona que maltratan*” (p.257). Un 43% de la muestra señaló

---

<sup>13</sup> No se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas.

que en el caso de conductas que ocurren solo una o dos veces se trata de victimización. Sólo un 25% de los chicos y chicas indicó que las conductas tenían que pasar con más frecuencia. También a la hora de considerar la importancia de que las conductas fueran repetidas, los niños y niñas señalaron los efectos negativos para la víctima como más importante. Si una conducta tiene efectos negativos para alguien, se trata de victimización, incluso si ocurre solamente una vez.

Se hicieron también preguntas a los alumnos acerca del tamaño físico del agresor/a y su popularidad. Según un 25% de la muestra los agresores son más grandes y más fuertes que las víctimas. Sin embargo, casi el 60% afirmó que una ventaja física no es relevante. La popularidad de los agresores, que en realidad se refiere al tener amigos, no se percibe de la misma manera por todos. Un 40% dijo que los agresores tienen más amigos, mientras que un 30% señaló que tienen menos amigos. Un 15% indicó que hay diferencias entre víctimas y agresores.

Guerin y Hennessy (2002) encontraron muchas diferencias entre las percepciones acerca del aspecto de provocación entre los niños y niñas que participaron. Les mostraron dos diferentes láminas, sobre las que hicieron algunos comentarios. En la primera, un alumno percibía el comportamiento de un compañero de clase como molesto, y después mostraba conductas de victimización (que el participante mismo había mencionado para definir maltrato entre iguales). Sólo un 2,4% de la muestra señaló en este caso que *no* se trataba de victimización, un 50,6% que *sí* se trataba de abuso por poder y para el resto se trataba de respuestas “ambiguas”. En la segunda lámina, un alumno había sido pegado e insultado por otro alumno y había reaccionado con conductas de maltrato, que el participante ya había mencionado. Un 20,5% percibió la reacción como abuso; un 47% señaló que no se trataba de maltrato y el 32,5% restante no se había podido clasificar. Según las autoras se confirma con estos resultados la idea de la víctima provocativa (Olweus, 1993a; Stephenson y D. Smith, 1989), o por lo menos que no necesariamente la provocación está ausente para que exista una relación de victimización. También señalan la presencia de altos porcentajes de “respuestas ambiguas” lo que les impide sacar conclusiones claras. Parece haber algunos aspectos que Guerin y Hennessy no han tenido en cuenta. En primer lugar, la segunda lámina puede tratar de una pelea: ambas partes muestran agresiones, y no se está expresando que haya un desequilibrio de poder. Esto es el segundo punto: probablemente los alumnos necesitan más información acerca de la relación de abuso para que cada uno no realice sus propias inferencias acerca de los demás criterios que

manejan en la definición del maltrato entre iguales. El desequilibrio de poder, además de los efectos negativos para la víctima, o la repetición de la conducta son criterios que pueden considerarse importantes en este caso y que pueden aparecer como combinación de varios factores: se repite la *venganza* con efectos negativos, la víctima no se puede defender lo que indica una relación asimétrica, etc.

El trabajo es de todos modos muy interesante si queremos saber qué significa y cómo viven los chicos y chicas las agresiones, entre ellas las relaciones de maltrato entre iguales en su escuela. Vista la limitación de edad de los participantes (10-13 años), en nuevos estudios se necesitaría incluir a alumnos de menor y mayor edad para observar sus definiciones en particular y posibles diferencias.

*Formas de maltrato.-* Por lo general, en las definiciones del maltrato se alude brevemente a los modos en que unos pueden agredir a otros. En realidad, existen muchas maneras diferentes de hacer la vida imposible a alguien. De todos modos, se pueden colocar en varias categorías, de modo que cada categoría tendrá ejemplos centrales a modo de prototipo (Rosch y Mervis, 1975), y ejemplos peores o periféricos.

Tabla 3.1. Tipos de maltrato entre iguales por abuso de poder (adaptado del Defensor del Pueblo, 2000).

<b>Tipos de maltrato</b>	<b>Ejemplos</b>
Física <i>Directo</i>	Pegar, empujar, herir
<i>Indirecto</i>	Esconder, romper, robar cosas
Verbal <i>Directo</i>	Insultar, poner motes
<i>Indirecto</i>	Hablar mal de alguien
Exclusión social <i>Directo</i>	No dejar participar a alguien en una actividad
<i>Indirecto</i>	Ignorar a alguien
Mixto (físico, verbal, gestos)	Amenazar con el fin de intimidar Amenazar con armas Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) Acosar sexualmente

Entre una y otra categorización pueden existir algunas diferencias, y también en los términos que diversos investigadores utilizan para referirse a uno y otro tipo. Sin embargo, en general se realizan distinciones muy similares a la categorización que se muestra en la Tabla 3.1 y que se ha basado en los tipos de maltrato indagados en la investigación incluida en el Informe del Defensor del Pueblo (2000). Una primera

diferencia se encuentra entre maltrato *físico* y *verbal*. Estas formas pueden a su vez ser *directas*, es decir agresiones de tipo intimidatorio, dirigidas a su objetivo e *indirectas*, que no se dirigen frontalmente a su objetivo, sino que el daño a éste se realiza a través de personas u objetos intermedios con quienes sí se entra en contacto. Después se distingue la *exclusión social*, que tiene una forma más directa y una forma indirecta; y una categoría *mixta*, es decir, victimización que puede ser verbal, física o realizada por medio de gestos. También se han usado los términos maltrato *social, relacional* y *psicológico*, verbal *indirecto*, y a veces también incluyendo la exclusión social.<sup>14</sup>

### **3.4. Incidencia del abuso entre escolares**

Después de las primeras investigaciones de Olweus se han realizado numerosos estudios de incidencia en distintos países para conocer el estado de la cuestión en cada uno de ellos (véase la revisión de Smith, Morita *et al.*, 1999 y en España además, Defensor del Pueblo, 2000 y del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández , 2003). Hay menos estudios en América Latina (Alonqueo, 2002; Carranza, 2001) y el continente Africano y Asiático, con la excepción de Japón, comparados con las realizadas en Europa y Australia. Estudios puntuales también existen en Estados Unidos y Canadá.

Fundamentalmente el medio para establecer el grado del problema ha sido las encuestas a gran escala por medio de cuestionarios. Estos datos nos han proporcionado un panorama bastante completo acerca de la incidencia del maltrato de acuerdo con variables diversas, fundamentalmente la edad, el género, el nivel educativo (principalmente primaria y secundaria) y otras características demográficas. Los datos obtenidos han revelado una realidad oculta y aunque intuida por los adultos, ignorada en todas sus dimensiones por ellos. Una situación presente prácticamente en cualquier lugar en que exista una educación formal; con características similares en todos los países en que se ha estudiado a pesar de algunas diferencias culturales. Así, en líneas generales, parece iniciarse en la educación infantil, ir aumentando durante la infancia media con un punto álgido entre los 9 y 14 años, para ir disminuyendo a lo largo de la adolescencia. Si bien puede presentarse con una variedad de conductas dirigidas a un

---

<sup>14</sup> Véase la reciente polémica acerca del uso de términos para algunos tipos de maltrato como social, relacional, psicológico e indirecto (por ejemplo Archer, 2001; Björkqvist, 2001; Underwood, Gallen y Paquette, 2001; del Barrio, Martín *et al.*, 2003).

mismo sujeto, la importancia relativa de las diversas manifestaciones del maltrato (físico, verbal, o de exclusión social, directo o indirecto), varía según la edad y el género de los implicados (del Barrio, Martín *et al.*, 2003; p.11; Smith, Madsen y Moody, 1999). Se trata de un fenómeno principalmente masculino, ya que entre chicos no sólo se encuentra el mayor número de víctimas sino también el mayor número de agentes de maltrato. Por su parte, las chicas superan a los chicos en el tipo de maltrato de carácter indirecto que consiste en hablar mal de un tercero a sus espaldas, tanto a la hora de realizar esta conducta como a la hora de sufrirla o presenciirla. Esto no quiere decir que los chicos no sean autores o víctimas también de este tipo de agresión, ni tampoco que las chicas destaquen en todos los tipos de agresión verbal (insultar, poner motes ofensivos), como a veces se ha señalado (véase Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1992; Underwood, *et al.*, 2001). Si no se pregunta de manera diferenciada, se tiende a caer en esta generalización, como han señalado del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003). Además el tipo más indirecto de exclusión social, ignorar a otro (frente a no dejarle participar, que supondría un tipo más directo y activo de exclusión), se ejerce y sufre sin diferencias de género (del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003; Olweus, 1999).

Otras variables, como el tamaño del centro, la titularidad pública o privada del mismo, el tipo de hábitat (rural o urbano), han demostrado ser variables nada o poco relevantes para la incidencia del fenómeno (Defensor del Pueblo, 2000). Otros aspectos como el escenario en el que se produce la victimización también resultan sensibles a la edad/curso: el patio deja paso al aula como lugar de riesgo al aumentar el curso (del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003; Gutiérrez, 2001; Whitney y Smith, 1993). El panorama de lo que ocurre en los centros españoles se ha ido estableciendo a partir de un primer estudio ya lejano (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989) y de estudios posteriores que abarcaron muestras más amplias, en particular los realizados primero en Sevilla y luego en toda la comunidad andaluza (Ortega, 1997), hasta el conjunto del estado español (del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003; Defensor del Pueblo, 2000). Sus resultados confirman las líneas generales del panorama hallado en otros países. No obstante, una peculiaridad de la investigación de ámbito nacional (del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003; Defensor del Pueblo, 2000) realizado con 3300 participantes representativos de todas las comunidades autónomas (300 de ellos, profesores/as), es que indaga de forma diferenciada según tipos de victimización. Esto contribuye a establecer la forma que ésta adopta entre chicos y chicas, así como entre los distintos



cursos de la educación secundaria obligatoria, o en los distintos espacios del centro. En la Tabla 3.2 se muestra la incidencia de los diferentes tipos de maltrato indagadas en el estudio, indicadas por los participantes desde la triple perspectiva en que se puede vivir el abuso: como víctima, como agresor y como testigo.

Tabla 3.2. Incidencia de las distintas modalidades de maltrato por abuso de poder entre estudiantes de ESO, referida por los propios escolares (n=3000) en su perspectiva como testigos, víctimas y agresores (Defensor del Pueblo, 2000).

<b>Perspectiva</b>	<b>Testigos (%)</b>	<b>Víctimas (%)</b>	<b>Agresores (%)</b>
<i>Conducta</i>			
Ignorar	79	14,9	38,7
No dejar participar	66,5	10,7	13,7
Insultar	91,6	38,5	45,5
Poner motes	91,3	37,2	37,9
Hablar mal	88,3	34,9	38,5
Esconder cosas	73,9	21,8	13,5
Romper cosas	37,6	4,4	1,3
Robar cosas	39,5	7,3	1,5
Pegar	59,6	4,8	7,2
Amenazar para meter miedo	66,2	9,7	7,4
Obligar a hacer cosas con amenazas	12,6	0,8	0,4
Amenazar con armas	6,2	0,7	0,4
Acoso sexual	7,6	2	0,6

Relativo al curso escolar, se ha encontrado que los alumnos y alumnas del primer curso de la E.S.O. (12-13 años) son los que más sufren agresiones por parte de sus compañeros, mientras que aquellos y aquellas del cuarto curso son los que menos. La mayor parte de los agresores parecen estar en el segundo curso, que es después del primero el curso en el que más situaciones de maltrato tienen lugar. El estudio muestra por lo tanto que la incidencia del abuso por parte de los iguales en la escuela disminuye durante la adolescencia. Este resultado confirma lo que se ha encontrado con otras muestras de escolares fuera de España.

Análisis posteriores de los datos brutos por parte del mismo equipo han seguido profundizando en las manifestaciones diversas del maltrato según el género y el curso, enfatizando la influencia a veces conjunta de ambas variables. Así, en primero de secundaria son más los chicos que las chicas que ignoran a otros y sobre todo que son ignorados, diferencia que en el caso de las víctimas se invierte en los siguientes cursos de secundaria, habiendo más chicas que sufren este tipo de exclusión social (del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003; Gutiérrez, 2001).

### 3.5. Factores relacionados con el abuso entre escolares

*Estaba sentado en el último pupitre, medio agachado con la esperanza de que nadie reparase en mi presencia (...) “A ver usted, ¿póngase de pie!” (...) Levanté los ojos y vi con espanto que aquella orden iba por mí. “¿Cuál es su nombre?”. “Pardal”. Todos los niños rieron a carcajadas. Sentí como si me golpearan con latas en las orejas. (...) Y fue entonces cuando me mée. (...) “Tenemos un nuevo compañero. Es una alegría para todos y vamos a recibirlo con un aplauso”.*

Manuel Rivas<sup>15</sup>

*Recuerdo una afirmación que me hizo un brillante estadista de gran experiencia, en el curso de una discusión: “El gran misterio de toda conducta es la conducta social. Durante toda mi vida he tenido que estudiarla pero no puedo presumir de entenderla; aun cuando crea que conozco a un hombre en profundidad, no me atrevería a decir nada de lo que éste haría como miembro de un grupo”. Puede que esto implique aparentemente una pequeña exageración, pero en esencia es cierto. Todo lo que se catalogue como influencia de grupo es un factor determinante de la conducta humana tan real como pueda serlo un estímulo luminoso o de dolor, o las malas noticias de un telegrama. No hay duda de que podemos analizar la influencia que ejerce el grupo en cualquiera de las cosas que nos rodean, a las cuales nunca podremos liberar de sus componentes grupales” (Bartlett, 1930; pp. 313-314).*

¿Por qué ocurre el maltrato entre iguales? ¿Qué lleva a algunos a abusar de otros? Quizá es la pregunta más difícil que se puede hacer en relación con este tema, y no parece haber una respuesta completa. Pero para muchos parece muy relevante indagar acerca de ello, sobre todo para poder elaborar modelos y emprender acciones de prevención.

A partir de los estudios que se han comentado anteriormente, se puede concluir que el maltrato entre escolares ocurre en todos los centros educativos, tanto públicos como privados. Es independiente del nivel socioeconómico de la zona, ocurre a todas las edades y con miembros de ambos géneros. Entonces, todo el mundo podría llegar a estar involucrado en una relación de maltrato, como agresor o víctima en algún momento durante su vida escolar. Sin embargo, muchos investigadores han intentado encontrar *factores de riesgo* que *predispongan* a que un niño o niña realice o sufra maltrato (Smith y Sharp, 1994). Se trata en primer lugar de características de los individuos que se encuentran en una relación de abuso. Así se han buscado aspectos de las *víctimas* que podrían provocar la burla por parte de los compañeros.

---

<sup>15</sup> De “La lengua de las mariposas”. En *¿Qué me quieres, amor?* Madrid, Alfaguara, 1996.

*Características de víctimas.*- Olweus (1993b) ha intentado buscar factores en *chicos* que son víctimas *pasivas*, que podrían estar en relación con su victimización.

Típicamente, las víctimas están aisladas socialmente, son introvertidas, ansiosas e inhibidas, y tienen una opinión negativa de sí mismas y su situación (Olweus, 1993a y b). Víctimas pasivas “*no muestran una conducta agresiva ni burlona, y por tanto el acoso y la intimidación no se pueden explicar por las provocaciones a que las propias víctimas pudieran someter a sus compañeros. Del mismo modo, estos niños suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos*” (Olweus, 1993a, p.50-51 de la trad. cast.). Esta imagen se aplica en general a chicos y chicas por igual; sin embargo está basada en muchos más estudios con chicos que con chicas. En contraste con las víctimas pasivas o *sumisas*, están las víctimas *provocativas*, que se caracterizan por una combinación de modelos tanto de reacción agresiva como de ansiedad (Olweus, 1993a). Los alumnos que son víctimas provocativas suelen tener problemas de concentración y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Olweus indica que no es raro que su conducta provoque a muchos alumnos de la clase lo que a su vez causa reacciones negativas por muchos otros del grupo.

Se ha encontrado que la victimización está relacionada con un status de *rechazado* en el grupo de iguales (por ejemplo Boulton y Smith, 1994; Perry, Kusel y Perry, 1988). El grupo de niños que son rechazados es bastante heterogéneo y según Olweus (1993b) se podrían distinguir dos grupos mayores: aquellos niños y niñas a que llaman rechazados-introvertidos y aquellos que se llaman rechazados-agresivos. Este autor se ha centrado en el primer grupo a la hora de construir modelos causales acerca de la victimización por los iguales.

Olweus (1993b) afirma que hay ciertas características en relación con el temperamento de *chicos* que son *víctimas pasivas*, como precaución, sensibilidad o ausencia de asertividad, que contribuyen a su victimización. A partir de entrevistas en profundidad con padres y madres de hijos varones victimizados, Olweus (1993a) concluye que estos chicos se caracterizan por una cierta precaución y sensibilidad, ya en edad temprana. Es posible que estos chicos tuvieran dificultades para imponerse en el grupo. Al mismo tiempo es posible que esas mismas características de ansiedad, inhibición, inseguridad y valoración negativa de uno mismo sean *consecuencias* de la victimización, sobre todo si es repetida. Por lo tanto, Olweus indica que estos rasgos de

personalidad que caracterizan a las víctimas son tanto causa como consecuencia del maltrato por parte de los iguales. También la debilidad física caracteriza a la víctima pasiva. Según el autor es un factor importante al predecir futura victimización. O dicho de otra manera, la *fuerza física* es una buena protección frente a la victimización, mientras que la debilidad física “*invita a este tipo de comportamiento o reduce las oportunidades del chico para prevenir que le ocurra la victimización*” (p. 326).

Varios autores (Gilmartin, 1987; Matsui, Kakuyama, Tsuzuki y Onglatco, 1996; Rigby y Slee, 1993) confirman la noción de Olweus, de que la inhibición y una autoestima baja, pero también tendencias a depresión pueden ser tanto antecedentes como consecuencias de victimización por los iguales. Matsui *et al.* propusieron que un “ciclo vicioso” podría estar funcionando entre las experiencias de victimización de los alumnos, su baja autoestima y alto nivel de depresión. Alumnos y alumnas con baja autoestima y alto nivel de depresión tienden a ser no-assertivos y esta falta de asertividad puede llevar a los agresores a creer que pueden agredir a estos alumnos sin miedo a represalia. Si estos chicos y chicas realmente llegan a ser víctimas de abuso por parte de sus compañeros, sus tendencias a tener autoestima baja y niveles más altos de depresión se intensifican.

Hodges y Perry (1999) realizan una distinción entre dos tipos de factores que pueden tanto contribuir a la victimización como resultar de ella: en el nivel individual, factores *personales*, y en el nivel relacional entre iguales, factores *interpersonales*. Con los resultados de su estudio longitudinal con una duración de un año, en que participaron alumnos y alumnas de primaria, de tercero hasta séptimo (de 9 a 13 años) los autores dicen poder concluir que ambos factores personales y interpersonales son tanto causas como consecuencias del maltrato entre iguales. Los factores personales son cualidades del niño/a como depresión, debilidad física o características conductuales “internalizadas”: lloran fácilmente, manifiestan su ansiedad, son retraídos y tienden a someterse a las demandas de los agresores. Estas tendencias de internalización pueden interferir con las habilidades de los niños a defenderse o imponerse cuando los atacan, lo que a su vez puede reforzar los ataques de los agresores. Además, algunos niños victimizados muestran “*problemas ‘externalizados’, como conductas disruptivas, agresión ‘inútil’, deshonestidad, o ser ‘discutidor’*” (p.678). Estas conductas pueden irritar o provocar a los agresores. Como se puede observar, varios elementos de estos factores coinciden con los mencionados por Olweus (1993a).

A la vez hay factores interpersonales que pueden contribuir a la victimización por parte de los iguales. Se trata de dos condiciones que se asocian al abuso por los pares: por un lado, no tener amigos y por otro lado, el status de *rechazado* en el grupo de iguales, que también se señaló antes. Niños y niñas que son maltratados por sus compañeros son, generalmente, rechazados por los pares. Hay que tener en cuenta que los investigadores que usan el método sociométrico han señalado que *victimización* y *rechazo* no suponen los mismos constructos (Boivin y Hymel, 1997; Hodges y Perry, 1999; Perry *et al.*, 1988). Rechazo se refiere a no caer bien y ser esquivado por los iguales; victimización se refiere a ser abusado de modo abierto. Una proporción significativa (una tercera parte) del grupo de niños y niñas que son victimizados *no* son rechazados. Además, también niños que abusan de sus compañeros obtienen el status de *rechazado*, más que el status de *popular* (Boulton y Smith, 1994). Además, la mayoría de los niños rechazados *no* son victimizados generalmente (Hodges y Perry, 1999).

En otra publicación (Hodges, Malone y Perry, 1997), se sugiere que no tener amigos y no caer bien a los compañeros sirven como “factores del contexto social” que regulan la contribución de las dificultades personales a la victimización. La vulnerabilidad conductual del niño causa su victimización sólo cuando no está socialmente protegido, al no tener amigos, o al no caer bien al grupo en general o a un subgrupo.

Hodges y Perry (1999) encontraron que dos variables personales predecían de modo independiente futura victimización: los problemas internalizados y la debilidad física. Conductas disruptivas y provocativas –externalizadas- no resultaron estar relacionadas con más victimización en el tiempo. Además encontraron que una victimización inicial podría predecir un aumento en síntomas internalizados y rechazo de los iguales. Egan y Perry (1998) demostraron con su investigación que una percepción negativa de la autocompetencia social dentro de su grupo de iguales contribuye a que un niño o niña sea abusado por ellos. Estas experiencias de victimización pueden, a su vez, dañar la imagen que los niños tienen de sí mismos en relación con la competencia social. En ambos trabajos se sugiere también la existencia del antes mencionado *ciclo vicioso*<sup>16</sup>, que supone influencias recíprocas que apoyan la estabilidad temporal del maltrato entre iguales. Sin embargo, los resultados de causa y consecuencia no parecen del todo convincentes: a partir de los análisis realizados no se

---

<sup>16</sup> Es curioso que Hodges y Perry (1999) y Egan y Perry (1998) no se refieren nunca a los otros autores que habían mencionado esta idea de *ciclo vicioso* ya antes.

puede excluir la posibilidad de que las características internalizadas sean solamente, o en su mayor parte, *consecuencias* de victimización.

*Características de agresores*<sup>17</sup>.- En relación con las características de los agresores o agresoras, Olweus (1978) concluyó a partir de sus primeras investigaciones en Suecia que los chicos que abusaban tenían una personalidad agresiva, pocas inhibiciones hacia la agresión, una necesidad grande de dominar y una actitud favorable hacia la agresión. Obtenían placer del abuso y estimulaban a otros chicos para hacerlo. Eran relativamente duros, fuertes, seguros, un poco por debajo de la media en cuanto a su popularidad en el grupo, tenían niveles altos de testosterona y niveles bajos de adrenalina. Con respecto a sus resultados en tareas escolares, eran un poco por debajo de la media y tenían actitudes negativas hacia el trabajo escolar y los docentes. Señalaron que su padre y madre no se preocupaban por ellos y tenían una relación negativa con su padre, quien en general no participaba con ellos en actividades de ocio.

Otros investigadores han encontrado muchos de estos resultados también en sus estudios. En Escandinavia, Björkqvist, Ekman y Lagerspetz (1982) concluyeron que los que abusaban eran dominantes e impulsivos; Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King (1982) señalaron que eran fuertes, agresivos y un poco impopulares. En Irlanda, O'Moore y Hillery (1991) mostraron que abusadores tienden a ser infelices, impopulares, con baja autoestima y un status intelectual bajo. La mitad de ellos odiaba la escuela. En Escocia, Mellor (1999) indicó que niños/as que maltrataban a sus iguales podrían ser de todas las clases sociales y entornos familiares, pero los que tenían tres o más hermanos, o quienes vivían con otra persona diferente de sus padres naturales tendían más a victimizar. Además, niños y niñas cuyos padres tenían profesiones liberales o ejecutivas tendían menos a ser agresores, mientras que aquellos/as cuyos padres tenían ocupaciones manuales tendían más a ser abusadores.

En Inglaterra, Stephenson y D. Smith (1989) comentaron que los agresores eran los más fuertes físicamente de todos los grupos, eran activos y asertivos, fácilmente provocados y que disfrutaban en situaciones con un contenido agresivo. Sin embargo, no había indicaciones de que fueran impopulares e inseguros. En popularidad obtenían un status medio y eran los más seguros de sí de todos los grupos de niños. Stephenson y D. Smith dicen que la conducta de maltratar se encuentra más relacionada con una

---

<sup>17</sup> En los estudios en relación con características de los agresores, se trata en mayor medida de varones. Como apunta Farrington (1993), sería necesario distinguir más en detalle entre chicos y chicas.

actitud positiva hacia la violencia que con inseguridad o impopularidad. De todos modos, encontraron también que un 18% del grupo de abusadores tenían características muy diferentes a los demás, etiquetados como ‘agresores ansiosos’. Se trataba mayoritariamente de chicos. Parecían menos populares que los demás niños y los menos seguros. Tenían menos cualidades agradables y más frecuentemente tienen problemas en casa. Eran los que obtenían los peores resultados escolares y tenían la peor concentración de todos los niños. En general, dicen los autores, los niños y niñas que están implicados en maltrato entre iguales, sea como víctima sea como agresor, tienen algunas características en común: peores resultados académicos, peor concentración, una higiene personal pobre y tendían más a tener problemas familiares (no especificados). Roland (1989) afirmó que los agresores sacan notas más bajas y son menos inteligentes, aunque no en el caso de las chicas que parecen sacar mejores notas y ser un poco más inteligentes que aquellas que no están involucradas en situaciones de maltrato por abuso de poder. Sin embargo, la imagen estereotípica del agresor es en general, como conclusión a partir de los trabajos comentados, la de un chico físicamente fuerte pero intelectualmente simple que tiende a usar agresión en sus interacciones, porque no conoce otras maneras (Sutton, Smith y Swettenham, 1999). La visión negativa en términos de una deficiencia en el agresor surge del enfoque socio-cognitivo acerca de la agresión en la infancia representado por Dodge, Pettit, McClaskey y Brown (1986). Su modelo de habilidades sociales, que fue mejorado por Crick y Dodge (1994) percibe la agresión como resultado de prejuicios o deficiencias en el procesamiento de información social. Pero, afirman Sutton *et al.*, aunque el abuso de poder es un acto anti-social y agresivo, muchas veces se manifiesta de un modo social y en un contexto social. Chicos y chicas que maltratan a sus iguales por lo menos “*necesitarán buenas habilidades socio-cognitivas y de ‘teoría de la mente’ para manipular y organizar a otros, imponiendo un sufrimiento de maneras sutiles y dañinas, mientras que evitan ser detectados ellos mismos*” (p.117). Según los autores, estas habilidades son sobre todo útiles para agresores que son jefes de grupos de iguales, para las formas indirectas de maltrato que, como se ha señalado antes, son más comunes entre chicas. Esto confirmaría entonces la afirmación de Roland (1989) de que las chicas agresoras no son menos inteligentes, sino incluso más que otras que no están involucradas en situaciones de maltrato, eso es cuando actúan de modo indirecto. Se puede generalizar esta descripción a todos quienes realicen este tipo de maltrato.

*Percepciones de los alumnos.*- Boulton y Underwood (1992) realizaron entrevistas con niños y niñas entre 8 y 10 años que habían sido nominados como agresores, víctimas o no involucrados por sus compañeros de clase. Entre otras preguntas que hicieron a los alumnos, las relacionadas con posibles causas estaban formuladas de la siguiente manera: 1. “*Por qué los agresores se meten con otros niños?*”, 2. “*¿Por qué has maltratado a otros niños?*” y 3. “*¿Por qué crees que has sido maltratado?*”. En la Tabla 3.2 se encuentran los porcentajes de las diferentes respuestas. Como se puede observar, muchos agresores que admitían meterse con otros niños indicaron que lo hacían porque las víctimas les provocaron, aunque una parte indicó también que no había ninguna razón. Las víctimas se referían también a que no había razón para hacérselo, o a la diferencia en poder entre él/ella mismo/a y el agresor/a. En las respuestas a la primera pregunta se observa una gran variedad. El gran porcentaje de los niños no involucrados con respuestas en la categoría *otros* indica que no todas sus ideas acerca de las causas de la victimización son reflejadas por las categorías ofrecidas. Puede que los participantes han tenido en cuenta también otros aspectos, otros contextos más allá de los individuos (como el grupo), que no han sido especificados por los investigadores. Parece que estos han puesto énfasis en las personas involucrados en el maltrato; las primeras dos preguntas se centraban en las personas. Otra limitación es que se ha analizado solamente una respuesta de cada niño/a<sup>18</sup>, correspondiente con una sola causa. Sin embargo, es posible que los participantes hayan pensado en varios factores que causaron lo ocurrido.

En un estudio de Hoover, Oliver y Hazler (1992) en el medio-oeste de los Estados Unidos, alumnos y alumnas de secundaria señalaron aspectos que ellos y ellas percibieron como los posibles motivos por los que habían sido victimizados/as. Los motivos más indicados por las chicas eran “*no encajaba*”, “*sobrepeso*”, “*lloraba/ era emocional*”, “*apariencia facial*” y “*buenas notas*”. Para los chicos, los más señalados eran “*no encajaba*”, “*físicamente débil*”, “*quiénes eran mis amigos*”, “*la ropa que llevaba*” y “*de poco aguante*”. En ambos géneros había pocas referencias a “*malas notas*” o “*estar en o recibir educación especial*”, aunque es posible que entre los participantes hubiese pocos que recibían educación especial o remedial. Según Whitney, Smith y Thompson (1994) sin embargo, los niños y niñas con necesidades de educación

---

<sup>18</sup> En el trabajo de Boulton y Underwood (1992) no se encuentra ninguna información acerca de la codificación de las respuestas: número de codificadores, acuerdo entre los codificadores, manera de analizar en caso de dos respuestas etc.



especial, es decir, con una discapacidad físico o dificultades de aprendizaje moderados o graves, muestran un mayor riesgo de ser victimizados/as.

Qué puede concluirse: obviamente cualquier aspecto de una persona podría convertirse en objeto de burla; esto dependerá del contexto. En la historia que relata Bukowski en el texto con el que comienza el capítulo eran los chicos que llevaban paraguas o impermeables. Pero también puede ser por el tipo de ropa que nadie lleva; puede ser un chico a quien consideran *guapo* o que habla de un modo distinto a los demás. Lo que parece subyacer a todos estos ejemplos es una característica general de todos los individuos, el ser *diferente* al resto del *grupo*. No importa en que se materialice la diferencia y no importa que no existiera esa diferencia en comparación con otros grupos. Es posible que aparentemente algún aspecto se observe más que otro como motivo para ser maltratado, pero nunca funciona como *garantía* para acabar como víctima. Siempre dependerá de lo que en el grupo se considerará como diferente y además de si el agresor o agresores en el grupo consideran esta diferencia como una amenaza, algo que molesta o algo con lo que divertirse. Por lo menos hay algo más detrás de estos motivos. Por eso no parece oportuno utilizar los motivos como avisos, para advertir a aquellos alumnos y alumnas con ciertas características que puedan ser posibles víctimas de maltrato por parte de sus iguales.

Tabla 3.2. Proporción de respuestas a las preguntas: 1. “Por qué los agresores se meten con otros niños?”, 2. “¿Por qué has maltratado a otros niños?” y 3. “¿Por qué crees que has sido maltratado?”. (Tomado de Boulton y Underwood, 1992)

	Agresores Pregunta 1	Agresores Pregunta 2	Víctimas Pregunta 1	Víctimas Pregunta 3	No involucrados Pregunta 1
Sin razón	4	22.7	24	31.1	16
No sabe	20		8	15.6	4
Víctima provoca agresor	44	45.5	8	6.3	12
Víctima más pequeña, menos fuerte o no devuelve agresión	8	-	36	28	8
Víctima no cae bien, irrita al agresor	-	27.3	-	No indicado (19)	-
Agresor quiere algo de la víctima	4		12	No indicado (19)	12
Agresor se percibe como fuerte, mejor, chulo etc.	4	4.5	4	No indicado (19)	12
Otros	16	-	8	No indicado (19)	36

*Influencia de la familia.*- Según Olweus (1993b), los elementos del temperamento y personalidad que tiene el típico chico que es víctima pasiva de sus compañeros, son reforzados por algunas características de su madre y su padre. A través de su modelo causal, Olweus señala que el comportamiento caracterizado como *sobreprotección* de la madre influye en que el chico sea tranquilo, cauto y sensible y desarrolle una relación cercana con la madre. Si el padre del chico es *crítico* y algo *distante*, esto hará que sea menos adecuado o disponible para su papel de modelo masculino para el chico, lo que puede hacer que el chico sea menos asertivo y menos “masculino” (aunque, dice Olweus, no hay indicaciones que chicos victimizados sean particularmente femeninas). Y esto aumentará la probabilidad de que sea victimizado.

También Finnegan, Hodges y Perry (1998) encontraron que el abuso que sufren *chicos* preadolescentes por parte de sus iguales está relacionado con la sobreprotección de su madre, sobre todo cuando estos chicos indicaron que reaccionaban con miedo durante conflictos con la madre. Para las chicas preadolescentes, ser victimizada estaba asociado con rechazo por parte de la madre (percibido por ellas mismas) y con sus indicaciones de reacciones agresivas en conflictos con ella. Los autores sugieren que el comportamiento de la madre que es un obstáculo para el desarrollo de competencias “salientes para el género” (autonomía para los chicos, comunión para las chicas) puede suponer un riesgo para que su hijo o hija sea victimizado por sus semejantes.

Bowers, Smith y Binney (1992, 1994) estudiaron las percepciones de niños y niñas entre 9 y 11 años acerca de aspectos de estilo parental y apego, en relación con su status de agresor, víctima, agresor y víctima a la vez y “de control”, obtenido con un método sociométrico. Los niños que estaban involucrados en victimización, ya fuese como agresor ya fuese como víctima/agresor tendían menos a tener a su padre en casa, y más a percibir a los miembros de su familia como distantes. Los agresores parecían tener relaciones negativas con los hermanos y hermanas. A menudo los percibían como teniendo poder sobre ellos y expresando ambivalencia. Los niños/as que eran a la vez víctimas y agresores eran los que veían las relaciones con el padre y la madre como las más problemáticas. Ellos indicaron los niveles más bajos de control parental eficaz y de afecto, y a su vez los niveles más altos de sobreprotección e indiferencia, lo que según los autores puede indicar conductas de control inconsistentes que no son moderadas por el afecto. Las víctimas mostraron implicarse mucho y de modo positivo con los otros miembros de la familia sin separarse de ellos, lo que, dicen Bowers *et al.* entonces podría señalar una familia sobreprotectora y atrapada afectivamente. También

sugieren que sus relaciones muy cercanas con los hermanos/os pueden llevar a que repriman lo que sería un nivel normal de sentimientos negativos. Los niños del grupo de control representaban a sus familias como cohesivas pero no entrampadas y percibían a su padre y su madre ejerciendo un control eficaz pero poco punitivos o indiferentes.

Shwartz, Dodge, Pettit y Bates (1997) realizaron entrevistas con madres de casi 200 chicos de 5 años acerca del entorno familiar. Cuatro o cinco años más tarde se recogieron datos en relación con el comportamiento agresivo y la victimización entre iguales en el aula. Los resultados indicaron que chicos que eran víctimas agresivas, en comparación con víctimas pasivas (no agresivas), agresores no victimizados y un grupo normativo, habían tenido más experiencias de un trato familiar punitivo, hostil y abusivo. Sin embargo, los chicos agresores no victimizados habían estado más expuestos a agresión y conflictos de adultos, pero no a abuso de adultos comparados con el grupo de control. Las víctimas pasivas no mostraron ninguna diferencia con el grupo normativo en cuanto a su contexto familiar.

Farrington (1993) afirmó que padres que habían sido abusadores en la escuela, tendían a tener hijos que también victimizaban a sus iguales. En un estudio longitudinal siguió a 411 chicos hasta la edad adulta. De 87 padres que habían maltratado a sus compañeros en la escuela, un 16% tenía hijos que también eran agresores, de 73 padres que no habían sido abusadores, un 5,5% tenía hijos que abusaban. Farrington sugiere por lo tanto que los niños pueden aprender conductas agresivas de sus padres y pasarlo a su vez a sus hijos, lo que indicaría un ciclo de maltrato. Farrington encontró además que hombres que *probablemente* habían sido víctimas tendían a tener hijos que eran víctimas: 44,8% de 29 padres tenían hijos que eran víctimas en comparación con un 18,4% de los demás 147 padres. Los resultados no son del todo convincentes. En primer lugar porque usaba indicaciones de victimización obtenidos por los profesores, quienes, como se ha visto en el apartado acerca de la victimización no son una buena fuente para tener información acerca de victimización en la escuela. En segundo lugar, Farrington había indicado como víctimas probables a aquellos que no tenían ninguno o pocos amigos, que eran “nerviosos” y no populares con sus compañeros. Son factores que pueden influir, pero como se ha señalado también antes en el caso de la popularidad, la relación no es directa. Un niño puede tener pocos amigos pero no ser victimizado. Niños populares pueden ser maltratados, y no se abusa de todos los niños que no son populares. Estos resultados tienen que considerarse en relación con la existencia de factores de riesgo y factores de protección (Vanistendael y Lecomte, 2000).

*Funcionamiento del grupo.*- Al analizar las características de los individuos que están implicados en las relaciones entre iguales, se están ignorando varios otros aspectos que forman parte del mismo fenómeno. Como se ha comentado anteriormente a propósito de cómo definirlo, el maltrato entre iguales tiene lugar típicamente en el seno del grupo. Como ilustra el texto de Bartlett (1930) mencionado al iniciar este apartado, en determinadas ocasiones los individuos dejan de comportarse como tales y se convierten en miembros de un grupo. La influencia de este mismo se observaría, simplemente al observar por ejemplo que en algún grupo, como aquel de los compañeros de clase, un chico puede ser victimizado por los demás, pero en otro grupo, como puede ser su equipo de baloncesto, nunca le ha ocurrido.

Se han realizado pocos estudios que se centran en el grupo de iguales más amplio como contexto para la victimización. Existen algunas excepciones recientes. Como se ha comentado en el capítulo anterior, la importancia del grupo aumenta considerablemente al final de la infancia, es decir en la preadolescencia, y al principio de la adolescencia. Los chicos y chicas están preocupados con la pertenencia al grupo de iguales, ya que estos mismos son más importantes para ellos. La existencia del grupo – su supervivencia- en sí mismo es por lo tanto más relevante. El modelo de Bukowski y Sippola (2001) tiene incorporado esta idea de supervivencia del grupo. Bukowski y Sippola proponen que la victimización es el resultado del conflicto que hay entre las metas del grupo y las metas del individuo. Las metas del grupo son lograr cohesión, homogeneidad y evolución. Cohesión refiere a las conexiones entre los individuos del grupo, homogeneidad al acuerdo que existe en el grupo acerca de asuntos importantes. Evolución quiere decir cambios dentro del grupo. En la medida que un individuo facilita o impide la realización de estos objetivos, puede obtener un estatus positivo de liderazgo, o un estatus negativo de victimización. Individuos que llegan a ser líderes en el grupo logran este liderazgo porque ayudan al grupo, y no a ellos mismos como individuos a conseguir sus objetivos. Sin embargo, individuos que impiden alcanzar metas del grupo tienden a ser victimizados. El objetivo de este abuso es entonces excluir o desterrar a aquellos que impiden el logro de los objetivos grupales y por lo tanto forman un peligro para la continuidad del grupo.

Además del deseo de pertenecer al grupo, existe una gran presión hacia la homogeneidad del grupo todavía al principio de la adolescencia. Los chicos y chicas esperan de sus iguales que sean de cierta forma y que se comporten de cierta manera, lo

que deja poco espacio para la individualidad y diversidad. Fácilmente se puede violar esta homogeneidad al ser o comportarse de modo diferente, creando una condición para ser victimizado. Además, en el instituto los alumnos se tienen que aguantar con los grupos en que se encuentran, su clase, el curso en que están. Es decir, se encuentran forzosamente en grupos, en los que quizá no se sienten a gusto porque son muy diferentes de los demás y tampoco quieren ser similares a ellos, encontrando difícil adaptarse a este grupo cuando es poco heterogéneo. Por tanto, se podría añadir al argumento de Bukowski y Sippola (2001) que este resultado de maltrato también ocurre aunque no exista intención por parte de la víctima de impedir esas metas de homogeneidad y cohesión que ellos mencionan. Es decir que el maltrato también se dirige a aquéllos que son vistos, y por tanto temidos, como amenaza para el grupo, por ejemplo ante alguien que es nuevo, o distinto en algún modo y que involuntariamente hace que el grupo sea más diferente de lo que quieren los otros.

Pellegrini (2002) señala que en la escuela secundaria, en comparación con la primaria, los grupos de iguales son más grandes y más diversos en cuanto a sus miembros, lo que hace más difícil alcanzar homogeneidad y cohesión. Pellegrini (2002; Pellegrini y Bartini, 2001) propone un segundo modelo de *dominancia social*. El maltrato de otros chicos y chicas con igual estatus se usa como una estrategia inicial para aumentar el estatus de dominancia. Esto se observa cuando tiene lugar la transición a una nueva escuela, o por lo menos cuando los grupos o sus objetivos cambian. Este modelo se centra, al contrario del de Bukowski y Sippola, en la importancia de los motivos del individuo dentro del grupo, y no tanto en la preocupación del individuo por los objetivos del grupo. De acuerdo con su teoría de dominancia social (Bjorklund y Pellegrini, 2000), el individuo es unidad de selección, y no el grupo. Es decir, los individuos compiten uno con el otro por los recursos disponibles por medio de agresión y cooperación. Este proceso resulta en una jerarquía de dominancia. El individuo más dominante tiene “el derecho” de acceder en primer lugar a los recursos. Según Pellegrini, en la adolescencia son importantes recursos el estatus en el grupo de iguales y las relaciones heterosexuales. De todos modos, según este autor también las metas del grupo son relevantes para los individuos. Una vez que se ha establecido la jerarquía de dominancia, la agresión dentro del grupo disminuye y todos los miembros del grupo se benefician. Además, mientras que la pertenencia al grupo sigue estable, la cooperación y no la agresión caracteriza la conducta grupal, porque la cooperación aumenta la probabilidad que los miembros del grupo logran sus objetivos.

Durante mucho tiempo, la investigación acerca del abuso entre escolares se había centrado en los *individuos* dentro de la relación diádica agresor-víctima, como si estos dos papeles fueron los dos únicos que existen en el “guión”. Pocas personas se habían referido a otros posibles papeles en el grupo, como por ejemplo los testigos. Christina Salmivalli y sus colegas (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996) añadieron el tan ignorado aspecto del *proceso de grupo* en su percepción del abuso entre pares. En los años noventa, este conjunto de investigadores finlandeses realizó una serie de estudios, en los cuales el punto de interés eran los diferentes papeles sociales que los niños podrían desempeñar en el proceso de victimización. Al inicio, Salmivalli (1992; citado en Salmivalli, 2001) realizó entrevistas para explorar lo que hacen los “testigos” cuando un agresor está abusando de una víctima. Una niña de sexto decía: “*Algunos se ríen, otros se van, ninguno de los chicos dice no lo hagas... algunos participan en el maltrato, pero Paavo y Mikko nunca lo hacen. Algunas de las chicas, Miia y Terhi, por ejemplo, se juntan a la víctima, gritan a los chicos que se meten con ella que la dejen en paz, que se vayan, pero incluso las chicas hablan mal de Maija a sus espaldas*” (Salmivalli, 2001; p. 401). Este ejemplo muestra que el abuso entre iguales no es algo que sólo implica al agresor y su víctima, sino que enreda a muchos, o incluso a todos los alumnos de una clase. De alguna manera, también en el caso en que no estén presentes cuando ocurre, toman una posición – tienen una opinión acerca de lo que ocurre y afectan de algún modo al proceso de victimización. Algunos animan al agresor a seguir o facilitan el maltrato, otros defienden a la víctima. Se trata de papeles sociales que los alumnos y alumnas tienen, que Salmivalli *et al.* (1996) han conceptualizado como *papeles participativos* en el proceso del maltrato entre iguales. En la Tabla 3.3 se muestran las descripciones de los diferentes papeles.

Tabla 3.3. Descripción de los papeles de participación. Adaptado de Salmivalli (2001; p.403).

<i>Papel participativo</i>	<i>Descripción</i>
Agresor/a	Conductas activas de maltrato como líder, tomando la iniciativa
Ayudante	Siguiendo al agresor/a, asistiéndole/la
Animador/a	Da refuerzos al agresor/a que le animan a seguir
Defensor/a	Toma partido por la víctima
No implicado	No reacciona, se retira
Víctima	Objeto de la victimización

Según Salmivalli, tanto las disposiciones conductuales individuales y rasgos de personalidad como las expectativas de otros miembros del grupo determinan los papeles de participación. El comportamiento de un individuo afecta a lo que otros esperan de él o ella en interacciones futuras. Por otro lado, las necesidades y las expectativas de los demás miembros del grupo determinan el tipo de papeles que serán posibles para un compañero.

Los investigadores desarrollaron un cuestionario de tipo sociométrico, el *Participant Role Questionnaire*<sup>19</sup>, con el que cada niño/a en una clase indica el comportamiento típico de sus compañeros y compañeras de clase y de sí mismo/a en situaciones de victimización. Las víctimas -y los otros participantes- no se auto-identifican al contestar a un cuestionario, sino mediante un método de nominación por parte de sus compañeros. Estos métodos de tipo sociométrico tienen ventajas e inconvenientes, que ya se habían comentado en el primer capítulo. Salmivalli (2001) señala que los papeles son “relativamente estables”, lo que significa que aunque muchos niños y niñas siguen en el mismo papel, otros y otras cambian, y el papel más estable parece ser el de víctima. La cuestionable estabilidad puede justamente indicar que la victimización de un compañero es algo que realiza el grupo, no un agresor particular, causado por sus características de personalidad. Los alumnos toman papeles que pueden cambiar, pero que se encuentran dentro del guión del abuso escolar. Lappalainen (2000; citado en Salmivalli, 2001) encontró algunas limitaciones en relación con los cambios de papel participativo. En su estudio encontró que las chicas, en un periodo de dos años, podrían cambiar de agresora a defensora de una víctima, mientras que entre chicos no hubo ningún caso de este tipo. Los chicos agresores, cuando cambiaban de papel, se convertían en ayudantes o animadores.

Salmivalli y Voeten (2002) demuestran que el contexto de la clase en particular tiene un efecto sustancial en los abusos de compañeros. Señalan que las *actitudes* individuales de los alumnos/as y las *normas* de la clase, en el sentido de estándares de conducta esperables en un grupo particular, tienen influencia en que surjan o no situaciones de abuso y en cómo responde el resto de compañeros. Pero estos dos aspectos no parecen poder explicar todo. Los resultados de su estudio enseñan que existen diferencias importantes entre clases de un mismo curso, lo que indica que cada

---

<sup>19</sup> Descripciones de este cuestionario se encuentran en Salmivalli *et al.* (1996) y Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz (1997). Algunos investigadores (por ejemplo Sutton y Smith, 1999) han desarrollado otras

grupo es único, particular. Existen otros factores en el nivel grupal, distintos a las normas de la clase, que predicen las conductas de los estudiantes en situaciones de abuso, sobre todo con mayor influencia en las chicas. En general los estudios de Salmivalli y sus colegas han tenido repercusión en los trabajos de otros a la hora de señalar la importancia del grupo para la ocurrencia de este fenómeno.

*El contexto escolar.-* Anteriormente se ha señalado que en la transición de la educación primaria a la secundaria, se observa un aumento en la incidencia de abuso entre iguales en la escuela. Se ha sugerido que existen varios aspectos específicos de las escuelas de secundaria que pueden ser, en parte, responsables de esta mayor incidencia (Pellegrini, 2002), creando un contexto en que la victimización puede ocurrir. Se trata de factores que podrían provocar el abuso o sólo contribuir a que se mantenga esta mayor incidencia. Así se ha referido a *clases grandes e impersonales* (Simmons y Blyth, 1987; citado en Pellegrini, 2002). También se han mencionado el mayor énfasis en la *competición*, la *comparación social* entre los iguales, la *evaluación* de uno mismo en cuanto a sus capacidades académicas en un momento que la capacidad metacognitiva e introspección es mayor, y la *disrupción de redes sociales* justo cuando los adolescentes están tan preocupados por sus relaciones con los iguales (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998). En Japón se han señalado la *competitividad y reglamentación* en las escuelas japonesas como parcialmente responsables para el incremento de la ratio de maltrato entre iguales (Prewitt, 1988; citado en Hoover *et al.*, 1992). En comparación con la escuela primaria, a los institutos les falta la característica de ser *comunitarios*, no tener a un grupo consistente de individuos en sus clases a lo largo del día, y tener a varios profesores dando clases en un día (Pellegrini, 2002). En general, en comparación con la educación primaria, la mayor exigencia de las escuelas secundarias y la menor comunicación con los alumnos y sus familias, se ha señalado también como un freno al desarrollo personal de los adolescentes (Luque, 1996). Además, las actitudes de los docentes, o los mitos que existen entre ellos, pueden influir en el maltrato entre los alumnos al constituir obstáculos para acabar con el mismo: “*Eso siempre ha existido. ¿Por qué habría de ser un problema?*”; “*Hay que aprender a defenderse por sí mismo en la vida; no se puede tener a los niños entre algodones; el maltrato forma el*

---

versiones poco distintas al original (para usar con niños de edad menor a los niños participando en el estudio de Salmivalli *et al.* (1996).



*carácter*” o “*Forma parte de la vida, y los niños tienen que aprender a afrontarlo*” (del Barrio *et al.*, 2002; Pellegrini, 2002; Sullivan, 2000).

En relación con la *competitividad* que puede existir en la escuela como factor desencadenante o mantenedor del abuso entre escolares, Olweus (1993a) se refiere a la rivalidad por las buenas notas que puede haber entre los alumnos. La conducta agresiva de los que abusan de sus compañeros se podría explicar como una reacción a las frustraciones y fracasos de la escuela. Sin embargo, en este caso se trata según él de un mito. En los resultados de sus estudios (1978; 1983, citado en Olweus, 1993a) no encontró nada que sugiriera que el comportamiento de los chicos agresivos fuera consecuencia de malas notas o de fracasos en la escuela. Tampoco encontró una relación con el tamaño de la escuela y el tamaño del aula, a partir de datos de diez escuelas en Suecia (1973, 1978; citado en Olweus, 1993a). Rutter (1983; citado en Pellegrini, 2002) tampoco encontró una relación entre tamaño de la escuela y *agresión* en alumnos de secundaria. ¿Cómo se podrían explicar estos resultados tan diferentes en comparación con lo anteriormente comentado? Según Pellegrini (2002) los efectos de las características de la escuela varían con el tipo de escuela y el grupo de edad implicados en el estudio. Puede ser que un *ethos* o clima escolar competitivo y los efectos del tamaño de la escuela dependan de si los adolescentes cambian de escuela o se quedan en el mismo centro. Las escuelas pequeñas y cooperativas pueden minimizar la victimización entre iguales. Pellegrini sugiere que alumnos no tienden a ser agresivos cuando están con sus iguales a quienes conocen bien y con quienes son íntimos. Familiaridad y por consecuencia intimidad entre iguales se facilitan cuando los niños y adolescentes se encuentran físicamente cercanos. El contacto repetido puede llevar a que surjan amistades entre ellos. Esta familiaridad e intimidad puede maximizar la cooperación y minimizar la agresión, lo que es consistente con la teoría del altruismo recíproco. De acuerdo con la lógica de *quid pro quo*, en un grupo estable un acto agresivo o cooperativo de uno provocará un acto similar en otro igual: agresión provoca agresión, cooperación provoca cooperación. La agresión tiene costes para ambas partes (daño físico o psicológico, sanciones, relación deteriorada) y pocos beneficios (sólo uno o incluso ninguno puede alcanzar la meta). La cooperación, sin embargo, tiene menos costes (no hay daño o sanciones) y más beneficios (hay más probabilidad de que todas las partes logren sus objetivos), y se usan por lo tanto más actos cooperativos en grupos estables. Por otro lado, en escuelas pequeñas, en comparación con centros grandes, el maltrato puede ser inhibido por la cantidad de supervisión directa. Varios investigadores

encontraron este efecto de la supervisión por parte de *adultos* en una incidencia menor de victimización en el alumnado (por ejemplo Boulton, 1994; Olweus, 1993a; Smith y Sharp, 1994). Esta *inhibición* de actos de abuso apunta a que la supervisión puede ser una manera de *prevención*, aspecto que se tratará más abajo. Los escasos trabajos acerca de la incidencia o características del maltrato hacia grupos minoritarios llevan a concluir que la diferencia con respecto al grupo mayoritario es un elemento que apoya la idea de la importancia del grupo, de su cohesión y del miedo a lo que hace peligrar esa cohesión (Alonqueo y del Barrio, 2003).

*Sociedad.*- En el apartado sobre el contexto escolar se ha señalado que el hecho de suponer que las conductas de maltrato son parte de la vida y que es natural ser duro, sobre todo en el caso de los chicos, pueden influir en el abuso entre escolares. Esta actitud que puede existir entre los docentes, pero también entre padres y quizá menos entre madres, reflejan los valores de *masculinidad* asociado al ejercicio del poder y la fuerza física (del Barrio *et al.*, 2002; Steinberg, 1990). Es un ejemplo de cómo la sociedad, a través de los valores que existen en ella, y también la escuela considerándola como una pequeña sociedad en sí misma, contribuye a la creación o mantenimiento de actitudes e identidades de sus miembros: profesores/as, padres/madres y alumnos/as. En este caso contribuye a la identidad masculina que los chicos van construyendo, y que muchas niñas aprenden a atribuir a los chicos (Askew, 1989; Roland y Munthe, 1989; Titman, 1989). Del Barrio *et al.* (2002) señalan que no es extraño que las conductas de maltrato entre los iguales coincidan con otras de colectivos en mayoría o en exclusiva masculinos, cerrados y estructurados de modo muy jerárquico, por ejemplo el ejército, internados masculinos o colegios con reglamentación muy estricta.

### **3.6. Las consecuencias del maltrato entre iguales**

#### *Efectos inmediatos para las víctimas*

Según Kochenderfer y Wardrop (2001), dado el componente de aislamiento que tiene el maltrato, por ser el objetivo de los agresores o como consecuencia indirecta de que el niño se retire por miedo o desconfianza, los problemas interiorizados como soledad, ansiedad y depresión de las víctimas han recibido la mayor parte de atención

entre los investigadores. Chicos y chicas que han sido victimizados muestran una autoestima más baja que los no victimizados (Boulton y Smith, 1994). Las víctimas, pero también los agresores pueden mostrar síntomas de depresión, como señaló Slee (1995) en un grupo de alumnos de primaria, aunque las asociaciones que encontró no pueden señalar si se trata de causa o efecto. Los niños y niñas abusados por sus compañeros pueden además ser susceptibles de desarrollar síntomas de ansiedad (Slee, 1994, con adolescentes entre 12 y 15 años), o soledad (Boivin y Hymel, 1997), de experimentar estrés postraumático (Mynard, Joseph y Alexander, 2000) o mostrar problemas en el funcionamiento en la escuela (Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997). Hawker y Boulton (2000) realizaron una revisión meta-analítica de estudios acerca de la asociación y diferentes formas de inadaptación psicosocial –depresión, soledad, ansiedad y autoestima- de niños y adolescentes. Para ver estos aspectos en relación con el abuso entre iguales más en detalle se remite a la citada revisión.

Una consecuencia extrema de la victimización en la escuela es el suicidio. Olweus (1993a) relata que en 1982, un periódico ofrecía información de que tres chicos de Noruega, con edades entre 10 y 14 años se habían suicidado, con toda probabilidad como consecuencia de la victimización grave por parte de los iguales que sufrían. Además, habría que mencionar los casos británicos o estadounidenses, aparecidos en la prensa acerca de matanzas en institutos en que el agresor a menudo había sido una víctima que acaba a veces suicidándose. Una investigación en Australia mostró que el abuso escolar puede llevar a pensamientos frecuentes de suicidio (Rigby, 2001, Rigby y Slee, 1999). También se ha encontrado que las víctimas de maltrato muestran más problemas psicosomáticos (como encontrarse mal, tener dolor de cabeza, de estómago, sentirse nervioso) que otros no victimizados (Natvig, Albrektsen y Qvarnstrøm, 2001; Rigby y Slee, 1999).

Kochenderfer y Ladd (2001) proponen que las consecuencias del maltrato dependen de varios factores. En primer lugar se refieren a la frecuencia de maltrato. El maltrato que se sufre de modo más frecuente (por ejemplo, una ratio más alta de episodios en un periodo de tiempo) se experimenta como más “intenso”, por lo tanto puede producir una disfunción mayor en una persona. En segundo lugar, el abuso que ocurre durante un tiempo prolongado actúa como un factor de estrés crónico que puede producir formas más serias de inadaptación que el maltrato que ocurre durante un tiempo relativamente corto. Además, los efectos de la frecuencia o duración, componentes de la situación en la que ocurre el abuso, pueden ser moderados por

factores como la calidad de las estrategias que tiene la víctima para afrontar el problema o la ayuda socioemocional que recibe (por ejemplo, de amigos o compañeros). Una situación de maltrato de larga duración que por sí ya funciona como un factor de estrés crónico, puede además debilitar la calidad y la eficacia de las estrategias de confrontación. En cuarto lugar, la forma en que se realiza el maltrato puede determinar la gravedad de sus efectos en la inadaptación y en los dominios en que se desarrollan las disfunciones del niño o niña. En cuanto al último aspecto por ejemplo, Kochenderfer y Ladd encontraron que solamente formas verbales, y no físicas, de abuso entre iguales se relacionaban de modo negativo con querer ir a la escuela y participar con las actividades en el aula. Los autores sugieren que la victimización verbal puede tener una función diferente en comparación con otros tipos de maltrato. A través de la agresión verbal se transmiten mensajes a la víctima acerca de sí misma, como también ha demostrado Alonqueo (2002; Alonqueo y del Barrio, 2003) en su estudio acerca de la percepciones del maltrato que tienen adolescentes mapuche. Los niños pueden empezar a creer lo que dice sobre ellos, lo que les puede afectar en el no participar en actividades lúdicas o deportivas (por ejemplo si a alguien le llaman “torpe”). Las posibles interacciones entre frecuencia, duración y tipo de abuso también se deberían considerar. Es decir, la frecuencia y la duración de un tipo particular, o de varias formas de maltrato a la vez cambiarán los efectos que tiene este para el niño o niña. Por ejemplo, el maltrato físico que tiene lugar con poca frecuencia durante un periodo breve tendrá un efecto diferente a una relación de abuso que incluye no sólo formas físicas de maltrato, sino también verbales o de exclusión y que ocurre de modo frecuente y durante un tiempo prolongado.

El modelo de Kochenderfer y Ladd parece sugestivo, porque incluye varios factores que en varios otros estudios acerca de las consecuencias de maltrato no se han tenido en cuenta. Sin embargo, estos factores parecen muy relevantes, como se verá por ejemplo más adelante en los trabajos de Schäfer *et al.* (2002), Van der Meulen (2001) y Van der Meulen *et al.* (2003) acerca de consecuencias a largo plazo en relación con diferentes tipos de abuso. Por otro lado, también se podría decir que existen varios otros factores que se podrían incluir como la autoestima del niño y factores externos a la relación diádica entre agresor y víctima como el contexto escolar, aunque podría resultar en un modelo más complejo que sería poco predictivo.

Algunos otros investigadores también han tenido en cuenta los factores mencionados por Kochenderfer y Ladd (2001). Hunter y Boyle (2002) estudiaron el

grado de control que las víctimas creían tener sobre la situación de maltrato en relación con la frecuencia, duración y el tipo de abuso por medio de la pregunta “¿Sentías que podías parar el maltrato? ¿Sí o no?”. Encontraron que entre las víctimas, las chicas se sentían con menos control cuando experimentaban abuso de modo frecuente (cada día o cada semana) que en el caso de que el abuso se realizara de modo infrecuente (casi todas las semanas). Sin embargo, no observaron esta tendencia en los chicos. Además, todas las víctimas sentían más control cuando el maltrato ocurría durante un periodo corto (menos que cuatro semanas) que durante un periodo largo (más que cuatro semanas). La forma más común de maltrato persistente era el maltrato verbal (insultos, motes ofensivos).

Rigby (2000) encontró que los alumnos que son maltratados por sus iguales con una frecuencia alta y que tienen poco apoyo social tienden a estar en mayor riesgo de no tener un bienestar psicológico. Aunque en realidad, no se puede concluir que un factor (apoyo social) tiene siempre la misma influencia en el otro factor (victimización). El bienestar mental de niños y adolescentes está más bien relacionado de modo independiente con el apoyo social por un lado, y la victimización por otro, y se influyen mutuamente. Por ejemplo, el tener pocos amigos y (por eso) un malestar del niño puede hacer que esté en una situación más vulnerable para ser victimizado. También la victimización puede hacer que tenga menos amigos, y ambos factores influyen en su malestar psicológico.

Teniendo en cuenta los aspectos que se estudiarán en la parte empírica de este trabajo no se profundizará más en las consecuencias inmediatas; se comentarán sin embargo estudios acerca de las consecuencias a largo plazo del maltrato entre iguales en la escuela.

### *Consecuencias a largo plazo para las víctimas*

Los investigadores que han estudiado las consecuencias a largo plazo para las víctimas, han usado dos tipos de metodología. Por un lado se pueden encontrar estudios longitudinales y por otro lado existen los estudios retrospectivos. La validez de estos últimos ha sido puesta en cuestión repetidamente por el efecto de la memoria – las dudas acerca de la veracidad del recuerdo. Brewin, Andrews y Gotlib (1993) sin embargo concluyeron, a partir de su revisión de estudios retrospectivos en general, que la atribución de distorsión del recuerdo puede ser exagerada. En relación con el maltrato

entre iguales, Rivers (2001) ha sugerido lo mismo. Ha mostrado niveles de fiabilidad test-retest razonables para ordenar cronológicamente sucesos importantes, para recordar un gran número de tipos de maltrato, así como los lugares en que tuvieron lugar las situaciones de abuso. El recuerdo del proceso de maltrato es mejor que el recuerdo de factores periféricos, como por ejemplo después de lo pasado buscar ayuda en la madre o en un profesor. La carga emocional, que está presente en el proceso del abuso, puede favorecer la precisión del recuerdo, como ya indicaba Bartlett en 1930. Otras experiencias emocionalmente significativas, y excepcionales como el 23-F o el accidente del cohete Challenger parecen ser recordados de modo detallado, como se ha visto en distintos estudios (Bohannon, 1988; Ruiz-Vargas, 1993).

Eslea y Rees (2001) compararon recuerdos de abuso entre escolares con recuerdos de otros aspectos de la infancia para evaluar la precisión de estos recuerdos. Los autores concluyeron que los abusos que mejor se recordaban (y por lo tanto quizá los más graves) son aquellos que ocurren en la infancia media.

A continuación se describirán estudios tanto de tipo longitudinal como retrospectivos que se encuentran hasta ahora, y que suman un número comparativamente reducido, debido a la relativamente breve historia de estudio del tema.

*Estudios longitudinales.*- Kochenderfer y Wardrop (2001) realizaron un estudio longitudinal con 388 niños estadounidenses. Les entrevistaron en cinco momentos diferentes: la primera vez cuando entraron en la guardería y la quinta vez en tercero de primaria. Se estudiaron como efectos el grado de *sentimientos de soledad* y el grado de *satisfacción social*, lo que los autores entienden como el hecho de tener a un igual para gozar de una relación positiva como jugar o hablar. Los datos muestran que existe una relación entre ser victimizado por un lado, y más sentimientos de soledad y menos satisfacción social por otro lado. Además, los autores distinguieron entre aquellos niños que fueron víctimas en los primeros momentos, pero dejaron de serlo y otros que no lo fueron al principio pero llegaron a serlo posteriormente. Así se podría estudiar más en detalle la relación entre victimización por parte de sus iguales y los efectos mencionados. En los niños que llegaron a ser víctimas en los últimos momentos se podría observar un elevado nivel de soledad y un nivel menor de satisfacción social. Sin embargo, solamente en una parte de los niños que habían dejado de ser víctimas se

encontró una disminución del grado de soledad y un aumento del nivel de satisfacción social.

Dan Olweus (1993a, 1993b) realizó un estudio de seguimiento con un grupo de chicos que habían sido víctimas de maltrato por parte de sus iguales y otro grupo que no lo habían sido. Les hizo pruebas psicológicas, y constató que las antiguas víctimas se habían “normalizado” a los 23 años como adultos jóvenes, lo que quiere decir que “*disponían de una libertad considerablemente mayor para escoger su propio entorno social y físico*” (1993a; p.52 de la trad. cast.). Sin embargo, en otros aspectos se podría constatar un funcionamiento más negativo. Los que habían sido víctimas sí eran más propensos a la depresión que los que no lo habían sido y tenían una autoestima más baja.

Como se ha contado antes, Farrington (1993) realizó estudios longitudinales con varones hasta la edad adulta. Según Farrington, sus datos indican una continuidad generacional: las personas que han sido víctimas de maltrato en la escuela tendrán hijos que son más propensos a ser victimizados por sus compañeros, personas que han sido abusadores tendrán hijos que tienden a su vez a ser agresores en la escuela. Como ya se ha señalado, este resultado no puede separarse de una consideración de factores de riesgo y factores de protección.

*Estudios retrospectivos.*- Brian Gilmartin (1987) ha sido el primero en realizar un estudio retrospectivo en relación con la victimización en la escuela. El objetivo era estudiar cómo la naturaleza y la calidad de las relaciones con los iguales en la niñez y la adolescencia han influido en hombres heterosexuales que son profundamente *tímidos en el amor* en la edad adulta. Una persona (heterosexual) que es tímida en el amor tiene un alto grado de inhibición para relacionarse con el sexo opuesto y una investigación de Knox y Wilson (1983; citado en Gilmartin, 1987) demostró que es sobre todo un problema en los hombres. Es más fácil, según Gilmartin, conocer a una persona del otro sexo a través de redes de amigos. Este primer encuentro puede resultar en amistad y finalmente en tener una relación de pareja. Pero para personas con problemas de ansiedad interpersonal o timidez es difícil integrarse en redes de amigos. Un ciclo vicioso, como el citado antes, puede estar funcionando aquí: estos hombres ya eran tímidos y estaban aislados cuando eran niños y adolescentes, y este hecho les hizo víctimas de maltrato entre iguales. Esto, a su vez, les hizo más tímidos y más ansiosos socialmente. En el estudio había 300 hombres *tímidos* y 200 *no tímidos en el amor* a

quienes se les hizo una entrevista. Las preguntas trataban del desarrollo de intereses heterosexuales, experiencias en grupos de iguales, historia sexual etc. Los resultados mostraron que los hombres tímidos en el amor recordaron más que los no tímidos la experiencia de haber sufrido maltrato frecuente por parte de sus iguales en la niñez y la adolescencia.

Visto el hecho de que el abuso entre escolares es, como se ha señalado anteriormente, sobre todo sufrido y realizado por los varones, no es extraño que en otro estudio también escogieran una muestra que solamente consistía de hombres. En la investigación de Matsui y sus colegas (1996) en Japón participaron 134 estudiantes masculinos de universidad. A los participantes les pasaron escalas de autoestima y grado de depresión actual. Además, rellenaron un cuestionario retrospectivo de victimización en secundaria. En un segundo momento, siete meses después, se recogieron cuestionarios de autoestima y grado de depresión retrospectivo (pero no de victimización) en los dos últimos años de la escuela *primaria*, datos referidos como grados de autoestima y depresión previos. La conclusión de los autores fue que la experiencia de ser víctima de maltrato en secundaria empeora la baja autoestima y el grado de depresión en chicos, sólo en quienes ya tenían baja autoestima y depresión anteriormente. Con esto confirmaron el ciclo vicioso. El modelo del ciclo vicioso sugiere que la mayor parte de los alumnos que fueron víctimas en secundaria también lo habrían sido en primaria, y esto es lo que les causó su baja autoestima y alto grado de depresión, por lo que fueron victimizados también en secundaria, lo que a su vez vuelve a empeorar su autoestima, grado de depresión y su ajuste al grupo.

La autoestima es un elemento que se ha tratado más en los estudios acerca de las consecuencias del abuso entre escolares. Además, en todos ellos se ha confirmado que el sufrir maltrato por los compañeros está relacionado con una autoestima más baja. En el estudio de Hugh-Jones y Smith (1999), el objetivo era estudiar efectos de victimización en la escuela en adultos que tartamudeaban cuando eran niños. La retrospectión fue realizada a través de cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. Ante la pregunta de autoevaluación de los efectos a largo plazo (¿“*El maltrato que viviste en la escuela te afecta ahora? ¿Cómo?*”), el 32% dijo que todavía les afectaba personalmente (por ejemplo, nerviosismo y timidez, pérdida de auto-confianza y autoestima, dificultad en formar y mantener relaciones). Para las mujeres, esto estaba relacionado con la autoestima y la confianza según los autores. El 6% dijo que tenía efectos que se manifestaban en dificultades para hablar, el 4% contestó acerca de otro



tipo de efectos, y el 54% dijo que ya no tenía efectos. A la pregunta “¿Qué consejos darías tú a un niño o niña que tartamudea [en el caso en que le maltratan sus compañeros]?” el 49% de los participantes contestó “contarlo a alguien” (profesores, padres o buenos amigos tomados en conjunto): el 25%, “ignorarlos” y el 12% “ser asertivo”.

Obviamente, el número de personas que tartamudean es muy pequeño comparado con la población total, lo que hace la muestra de este estudio bastante peculiar. Eso ocurre también con los participantes en el estudio de Gilmartin, los hombres tímidos en el amor, que es un grupo de personas que se estimaría como un porcentaje reducido de la población.

En el estudio estadounidense de Hoover *et al.* (1992) al que se ha referido anteriormente, se recogieron datos retrospectivos de un grupo de 207 alumnos y alumnas de secundaria con edades entre 12 y 18 años. Por medio de cuestionarios, les preguntaron acerca de la victimización en todos sus años escolares hasta entonces. Los datos eran por tanto relativamente recientes, pero sí retrospectivos. Un 77 por ciento de la muestra total indicó que había sido maltratado por sus compañeros en algún momento de su vida en la escuela.

Las víctimas indicaron el impacto del maltrato que recibieron en cinco diferentes dominios: el somático, social, emocional, académico y familiar. Chicos y chicas sentían que el maltrato producía más problemas en los dominios social y emocional, mientras que evaluaron los problemas en los dominios físico, académico y sobre todo el familiar como menos grave. Las chicas indicaron más problemas emocionales que los chicos. De los resultados de Hoover y sus colegas se entiende que el maltrato entre iguales es sobre todo un problema de relaciones y también emocional, más que académico, como podrían pensar los adultos, los padres o los profesores.

Ian Rivers, en Reino Unido (2000) estudió los efectos de la victimización entre iguales entre jóvenes homo- y bisexuales. Los 119 sujetos en su estudio rellenaron cuestionarios acerca de sus experiencias de maltrato en la escuela y cuestionarios con preguntas detalladas acerca de la historia de su vida. Además, se realizaron entrevistas con una parte de los participantes. Muchas de las personas victimizadas habían superado sus experiencias negativas en la escuela. Los victimizados y los no victimizados no se diferenciaban en términos de autoestima. Rivers sí encontró índices de depresión y de trastornos de estrés postraumático, pero sólo entre los sujetos que habían sufrido una victimización grave.

En uno de los primeros estudios retrospectivos acerca de la victimización en la escuela realizado en España (van der Meulen *et al.*, 2003; van der Meulen, 2001), se han estudiado consecuencias a largo plazo en relación con la autoestima, el apego y el grado de trauma en la edad adulta. En esta investigación, con una muestra de 145 estudiantes universitarios y 106 profesores de primaria y secundaria, se observó que la *exclusión social* es el tipo de maltrato que parece relacionarse más con efectos negativos a largo plazo. Haber sufrido este tipo de maltrato, tanto en primaria como en secundaria, está relacionado con un grado de trauma en los varones participantes. Además se encontró que los hombres que fueron víctimas de exclusión social y amenazas en la escuela primaria, tienen, en la edad adulta, más sentimientos de soledad y menos autoestima en la dimensión de autoestima en relación con el sexo opuesto, lo que parece confirmar los datos de Gilmartin (1987).

Olweus (1993b) sugirió que las consecuencias de la intimidación y el rechazo “activos” son peores que cuando ese rechazo se expresa por medio de la indiferencia o el hecho de ignorar a otros. Esto no lo confirman los resultados de Van der Meulen (2001; van der Meulen *et al.*, 2003): el haber sido excluido socialmente en los años escolares, comparado con otras formas de abuso, p. ej. pegar, amenazar o hablar mal de alguien, está más relacionado de forma negativa con diferentes aspectos de la autoestima actual. Además, no se encontró ninguna relación entre el haber sido amenazado y trauma actual, pero sí se encontró una relación positiva y significativa entre haber sido excluido socialmente y trauma en el presente. Es decir, la exclusión social, sea de forma activa (no dejar participar, abiertamente) o pasiva (ignorar), parece tener consecuencias a largo plazo, incluso de modo más marcado que otros tipos de maltrato. Por lo tanto, no parece justificado señalar que el hecho de ser ignorado no es tan dañino como el “maltrato activo”.

El estudio de Van der Meulen está parcialmente incluido en una investigación internacional europea más amplia, con participantes de Inglaterra, Alemania y España (Schäfer *et al.*, 2002). En el conjunto de 884 adultos estudiados se encontró que las víctimas, especialmente las víctimas “estables”, es decir, los que fueron maltratados tanto en primaria como en secundaria, muestran niveles más bajos de autoestima en la actualidad. Su forma de apego se podría caracterizar más veces como miedoso y tienen más dificultades al mantener amistades. En general, este estudio ha podido mostrar que hay una relación entre ser victimizado en la escuela y la calidad de vida posterior, en la

edad adulta. Esta relación existe con independencia de variaciones en género, profesión y país.

En un estudio retrospectivo sobre maltrato verbal directo Crozier y Skliopidou (2002), preguntaron a una muestra de 220 adultos si recordaban haber sido insultados o si les habían puesto motes dañinos en sus años escolares. Después indicaron los efectos a largo plazo que ellos pensaban que esto había tenido en su personalidad o actitudes. El 57% afirmó que no le había afectado a largo plazo, comparado con el 43% que indicó que los insultos y motes sí habían tenido efectos en cuanto a su personalidad o sus actitudes.

Las propias experiencias de victimización que tuvieron personas que en el presente son docentes en primaria y secundaria también pueden tener influencia en sus actuaciones profesionales. En un estudio reciente (Soriano, 2001; van der Meulen *et al.*, 2003), investigando esta hipótesis, aunque realizado con una muestra pequeña que implica precaución a la hora de hacer interpretaciones se encontraron algunos resultados interesantes. Un 40% de los profesores de primaria que no fueron abusados por sus compañeros en el pasado interpretan situaciones actuales de maltrato como sucesos que carecen de importancia. Sin embargo, ninguno de quienes han sido víctimas comparte esta interpretación. Además, estos profesores que han sido víctimas, piensan menos en la intervención profesorado y más en la modificación del proyecto de centro para solucionar el problema. La gran mayoría de todo el profesorado, con o sin experiencias de victimización, afirma que interviene para cortar situaciones que observa en sus propios alumnos y alumnas. Esto es lo que muchos de ellos deseaban que hubieran hecho sus propios docentes, pero que la mitad de las veces no pasó, porque no llegaron a enterarse. Los docentes victimizados en el pasado aconsejan al alumnado victimizado, más que los que no han pasado por experiencias negativas de este tipo, que informen a un adulto. También recomiendan (65% de las víctimas) que busquen la ayuda de algún amigo o grupo de compañeros. Puede ser que aquellos docentes que sí tienen experiencias de maltrato piensan que otros –amigos o grupo de compañeros, el centro a través de la modificación del proyecto– pueden hacer más que ellos mismos.

### *Consecuencias a largo plazo para los agresores*

Es más difícil fijar cuántas personas han sido maltratadores en la escuela, incluso en un estudio retrospectivo, por la deseabilidad social al contestar. Por eso, resulta más

complicado estudiar las consecuencias a largo plazo de su papel a través de un estudio retrospectivo, y quizá por eso sea poca la información que se encuentra.

Dietz (1994; en Rigby, 1996) encontró que adultos que contaron que habían maltratado a sus compañeros en la escuela sufrían más depresión que los que no lo habían hecho. Farrington (1993) suponía que el maltrato entre iguales no era un fenómeno aislado, sino más bien una manera de expresar una tendencia agresiva más general, que muestra ser estable a largo de los años. Este autor encontró, por medio de estudios longitudinales, que los agresores en los años escolares tienden más que otros a participar en delincuencia y violencia en la edad adulta.

### *Consecuencias a largo plazo para los testigos*

¿Qué significa el maltrato entre iguales para aquellos que también forman parte de la comunidad escolar, pero no están directamente involucrados en situaciones de victimización? Los testigos, es decir todos los que participan en un papel que no sea el de agresor o víctima (como los papeles indicados por Salmivalli *et al.*, 1996, mostrados anteriormente), pueden reaccionar de diferentes maneras. Algunos se divierten con lo que pasa, llegando a participar. Otros pasan y les da igual, pero también puedes encontrar los que se sienten tristes, o culpables por no ayudar. Hasta ahora, no hay datos acerca de las consecuencias a largo plazo para los testigos. Puede ser que tengan un sentimiento de culpa o vergüenza cuando recuerden situaciones de maltrato que han observado. Es posible que cause un mayor grado de miedo a ser maltratado, que persista en la edad adulta: si se encuentran en situaciones de desequilibrio de poder, se bloquean. Por ejemplo, no saben reaccionar de modo asertivo. Ortega (1998) señala que los testigos conocen muy bien en qué consiste el abuso, quiénes están implicados y dónde ocurre. Según esta autora, las experiencias de estos espectadores pueden afectar a su sistema de creencias. Aunque no están implicados directamente en la situación, la violencia y el intercambio de sentimientos y afectos puede llegar a afectarles profundamente. Es preciso realizar estudios que permitan confirmar esta idea.

### 3.7. Estrategias para afrontar el maltrato entre iguales

(...) Todos los domingos Bruno se preguntaba si debía hablar con su padre, y al final concluía que era imposible. Su padre pensaba que era bueno que un chico aprendiera a defenderse.

Michel Houellebecq<sup>20</sup>

¿En qué modo afrontan las personas las agresiones que reciben de sus compañeros en la escuela? ¿Cuál es su comportamiento en reacción al maltrato y cuáles son sus estrategias cognitivas para sentirse mejor, o minimizar los efectos negativos de la victimización? La base de muchas de las investigaciones relacionadas con modos de afrontamiento en general se encuentra en los análisis conceptuales de estrés y confrontación de Lazarus (1966). Lazarus y sus colegas desarrollaron más tarde un instrumento llamado *Maneras de Confrontación* (Folkman y Lazarus, 1980; 1985) que contiene una serie de afirmaciones. Cada afirmación se refiere a una cognición o acción que las personas emprenden cuando se encuentran bajo estrés. En esta escala se puede distinguir entre dos maneras de afrontamiento: una *centrada en el problema*, con intención de resolver el problema o hacer algo para cambiar la fuente del estrés, y otra *centrada en la emoción*, i.e. en la reducción o control del disgusto emocional que está asociado con la situación. Aunque en muchas situaciones de estrés se usarán estrategias que se refieren a los dos tipos, la idea de Folkman y Lazarus (1980) es que las estrategias enfocadas en el problema predominan cuando uno siente que puede hacer algo constructivo, mientras que los modos centrados en la emoción predominan cuando uno siente que el factor de estrés es algo que hay que aguantar. Sin embargo, esta distinción es demasiado simple, como demuestran varios investigadores que afirman que hay más de dos factores en juego (véase Carver, Scheier y Weintraub, 1989, para una revisión).

Carver *et al.* (1989) desarrollaron un instrumento (COPE) que incluye 13 escalas conceptualmente diferentes, en cuanto a maneras de reaccionar al estrés. Cinco escalas se centran en aspectos conceptualmente diferentes de confrontación enfocada en el problema: confrontar de modo activo, planear, suprimir o no realizar actividades competitivas, esperar a enfrentarse a la situación cuando exista una oportunidad adecuada, buscar apoyo social instrumental. Otras cinco se fijan en aspectos de

---

<sup>20</sup> De la novela *Les particules élémentaires* (1998) traducida por E. Castejón: *Las partículas elementales*. Barcelona, Anagrama, 1999.

afrontamiento emocional: buscar apoyo social emocional, reinterpretar positivamente, aceptar, negar, volver a la religión; y tres escalas se centran en respuestas de afrontamiento “menos útiles”: centrarse en, y liberarse de emociones, desocupación conductual y desocupación mental. Parece que estas últimas estrategias también pueden ser útiles, ya que en el primer caso se trata de afrontar los efectos emocionales negativos y en los otros dos casos se puede tratar de un tipo de negación del problema. De todos modos, es cierto que la eficacia de estas estrategias es discutible: no se trata de resolver el problema, sino de no pensar en ello durante el tiempo que dure, aunque sí puede disminuir los efectos psicológicos negativos. En cualquier caso, las tres últimas escalas de Carver *et al.* (1989) no parecen sustancialmente diferente de elementos ya incorporados en las escalas relacionadas con emoción y resolución de problema. El modelo de Folkman y Lazarus parece por lo tanto, por lo menos en cuanto a las contrasugerencias mencionadas, poder seguir en pie.

En relación con los estudios que se centran en los modos de afrontar el maltrato entre iguales en la escuela, muchas veces no se observa esta distinción entre estrategias dirigidas a la resolución del problema y aquellas que se centran en la emoción. Sin embargo, ambos tipos de confrontación sí se encuentran en los estudios que se comentarán a continuación, aunque la mayor parte de ellos se ha centrado sólo en las conductas que muestran las víctimas con intención de resolver el problema.

Los adultos del estudio de Crozier y Skliopidou (2002), al que se ha referido antes en el apartado de consecuencias a largo plazo, indicaron si habían sufrido insultos o motes dañinos en sus años escolares. También mostraron cuáles habían sido sus modos de reaccionar a este maltrato. Los investigadores ofrecían varios tipos de estrategias en el cuestionario. Las maneras más elegidas eran *devolver* la agresión verbal (62% de los participantes), *ignorarlo* (46%). Otras acciones eran *comunicarlo a otras personas*: a padres (39%), otros niños (37%) y a profesores (16%), *devolver* las agresiones de modo físico (23%) y “*retirarse*” (24%). *Hablar con los profesores* era entonces la opción menos seleccionada. Las personas victimizadas en sus años escolares indicaron además que la escuela no había sido útil, de poca ayuda. Esto también lo dijo la mayoría de aquellos que señalaron haber hablado con un profesor.

En Reino Unido, 132 chicos y chicas de dos cursos (séptimo y noveno) entre 11 y 14 años indicaron, por medio de una pregunta abierta en un cuestionario cómo habían afrontado los abusos que sufrían (Naylor, Cowie y del Rey, 2001). Los participantes indicaron las siguientes estrategias: *ignorar*, *aguantar* (27%), *devolver la agresión de*

*modo físico o verbal* (7%), *manipular el contexto social (sin contarlo a alguien;* por ejemplo “evitar a los agresores” o “no ir a la escuela”; 5%), *contarlo a alguien* (adultos, padre, madre, amigo, igual; 86%), *admitir no haberlo afrontado* (9%) y *planear una venganza* (1.5%). Entonces, en este estudio se encontró que la gran mayoría de víctimas de abuso, independiente del tipo que habían sufrido, contaban a otras personas lo que estaba pasando, lo que está en contraste con el trabajo de Crozier y Skliopidou (2002). Esta persona a quien se contaba era sobre todo un familiar o amigo, pero también casi un 50% señaló que lo decía a un docente. En séptimo, no había diferencias entre chicos y chicas en cuanto al uso de esta estrategia, pero en noveno, los chicos tendían menos que las chicas a contarle a alguien. Hunter, Boyle y Warden (2002) obtuvieron un resultado muy similar. En su investigación, con una muestra de 830 niños y niñas entre los 9 y 14 años, encontraron que las chicas más que los chicos tendían a buscar ayuda, como también aquellos alumnos con niveles altos de emociones negativas. Además, las chicas tendían más a ver el apoyo como la mejor estrategia para parar el abuso y para sentirse mejor. En el estudio español de incidencia también había una diferencia significativa en la mayor comunicación con otros por parte de las chicas (del Barrio, Martín, Montero *et al.*, 2003). Hunter *et al.* (2002) concluían que los alumnos pueden tener más deseos de buscar ayuda cuando perciben la situación problemática como una situación en la que se puede conseguir algo. Los alumnos también pueden buscar apoyo para poder soportar las emociones negativas. A los chicos quizá habría que animarles a través de campañas de tipo “cuéntalo a alguien”.

En dos estudios *cualitativos* diferentes, el primero con una muestra de 40 participantes (del Barrio *et al.*, 1999) y el segundo con 120 niños y adolescentes españoles y portugueses (Almeida, del Barrio, Marques, Gutiérrez y van der Meulen, 2001; del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003) el objetivo era indagar acerca de las representaciones que los niños y adolescentes tienen de diversos aspectos de la victimización escolar. Por medio de entrevistas semi-estructuradas se preguntó a los participantes, entre otros asuntos acerca de a) *maneras para acabar con esa situación* y b) *estrategias para sentirse mejor*. De esta manera se tiene en cuenta la distinción de Folkman y Lazarus (1980; 1985) entre modos de afrontamiento centrado en el problema y aquellos centrados en las emociones, aunque los participantes podrían mencionar más maneras para superar situaciones de abuso por parte de iguales. Visto que los resultados de los dos estudios en relación con este aspecto son similares, ya que

el segundo es en cierta medida una elaboración del primero, se comentarán aquí sólo los resultados del último trabajo.

Se agruparon las respuestas de los niños y niñas y adolescentes de 9, 11 y 13 años en un conjunto de categorías de estrategias de afrontamiento o superación, seleccionadas a partir del estudio de Hymel, Woody, Bowker y Zinck (1991). En cuanto a las estrategias que los participantes mencionaron para solucionar la situación de maltrato, las más mencionadas pertenecen a las categorías *acudir a los adultos en busca de ayuda* (37%), *respuesta asertiva* (hablar directamente con los agresores para que paren: 26%), *evitar* a las personas o los lugares relacionados con el maltrato (21%), *adaptación temporal* (20%), estrategia que “*consiste en resolver el conflicto adaptándose temporalmente de modo que el yo salga bien parado aunque después se complete con otra acción distinta, i.e., hacer primero lo que quieren los agresores para informar luego a una tercera parte que ayude a acabar con la situación de maltrato*” (del Barrio *et al.*, 2003, p. 72) y *buscar ayuda en los iguales* (19%). Los niños mayores, en comparación con los niños de 9 años, tendían más a utilizar una respuesta asertiva o a buscar el apoyo en los iguales y menos a buscar apoyo en los adultos. Las chicas de todos los grupos de edad mencionaron más que los chicos que irían directamente a hablar con los agresores, eso es a dar una *respuesta asertiva*. En este estudio entonces, las niñas no buscarían más apoyo en otras personas que los chicos, como en las otras investigaciones mencionadas, pero a diferencia de estas en el trabajo que se comenta no todas las chicas han sido víctimas; la muestra incluye personas tomadas al azar.

En cuanto a las estrategias que podrían producir *alivio emocional*, un 18% de todos los participantes indicó que intentaría mantener una imagen positiva de sí mismo (*autorrefuerzo*). Esta estrategia destacaba en las niñas de 11 años; un 55% mencionó reforzarse a sí misma para sentirse mejor. Un 17% de los participantes intentaría *reestructurar cognitivamente* lo que pasa, tratando de minimizar el impacto negativo mirando la situación desde otra *perspectiva*. Sobre todo los adolescentes de 13 años utilizaban la estrategia de reestructuración cognitiva.

### **3.8. Intervención**

El conocimiento acerca del abuso entre escolares que se ha ido adquiriendo a lo largo de los años ha mostrado la importancia de intervención en los problemas de victimización. Los estudios realizados sirven también para pensar en cómo prevenir y



resolver este pero también otros tipos de conflictos en los centros escolares. Entre los modelos de intervención que existen, se podrían distinguir dos tipos (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003): aquellos que se centran en el elemento *punitivo* y *sancionador* y aquellos que ponen el énfasis en buscar la recomposición de las relaciones interpersonales dañadas y prevenir futuros conflictos, también llamados modelos *preventivos* o *educativos*. Sea el modelo que se maneja, el objetivo de la intervención debería ser “*la mejora de la convivencia, entendida no como ausencia de conflictos, sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución*” (Martín *et al.*, 2003; p. 80).

No parece buena idea describir ahora en detalle todos las aproximaciones de intervención (de prevención y resolución) que existen. Se necesitaría mucho espacio y no es el objetivo de este trabajo. Para ver más en detalle información de este tema se remite por ejemplo a Cowie y Sharp (1996), Defensor del Pueblo (2000), Fernández (1998), HMSO (1995), Martín, del Barrio y Fernández (2002; Martín *et al.*, 2003), Olweus (1993a), Randall (1996), Rigby (1996), Sharp y Smith (1994) y Sullivan (2000). En el siguiente apartado, se seguirán en principio los pasos de Martín y sus compañeros para enseñar, en líneas grandes, en qué consisten los dos modelos *sancionador* y *preventivo*. Para ello se comentará a continuación una propuesta interesante (Sullivan, 2000) acerca de cómo enfrentar el maltrato entre escolares, en la que se pueden reconocer los dos enfoques. Después, se verá que es posible apreciar más dimensiones que simplemente la distinción entre modelo *sancionador* y *preventivo*, y con las que se podría caracterizar a las diferentes formas de intervención.

Sullivan (2000) indica tres enfoques de intervención: enfoque punitivo, enfoque de las consecuencias y enfoque de los sentimientos. En la primera aproximación se trata de medidas que consisten en dar al agresor/a o agresores/as un castigo con el objetivo de que no se repita su conducta. Se considera fundamental mantener la autoridad y se manda un mensaje inequívoco al agresor/a o agresores/as de que no se consentirán esas conductas. Se les hace entender que se está dispuesto a aumentar las sanciones en una escalada que podría acabar en la expulsión. No se realizan actuaciones con la víctima.

El enfoque de las consecuencias se centra también en la sanción del agresor/a pero además con el objetivo de que ésta tenga un efecto pedagógico. Se ejercen las sanciones desde una figura de autoridad con el fin de que el alumno agresor deje de mostrar conductas de maltrato por miedo a las consecuencias. Por ejemplo, la directora

de un centro escolar habla con un alumno agresor para que tome conciencia de lo que su acción ha supuesto para la víctima y se le pide que escriba un informe sobre lo que ha ocurrido. En caso de que no lo haga, eso tendrá efectos para su expediente. Pero además, se da atención a la víctima de modo explícito, por ejemplo dándole confianza contándole los efectos de las amenazas que se han dirigido al agresor.

En los enfoques mencionados hasta ahora se intenta controlar las *conductas* de maltrato por amenazas. Los dos reflejan claramente el modelo *sancionador*. Se trabaja sobre todo el síntoma pero no las raíces del problema, y se propone una representación estática en la que el contexto no cambia. El enfoque de los sentimientos sin embargo, es más parecido al enfoque *educativo*, y tiene como meta principal volver a humanizar la relación entre agresor y víctima, no solamente evitar nuevos conflictos. Se busca rescatar lo mejor del agresor por medio de hacerle tomar conciencia de lo que supone para él y para la víctima su comportamiento y así desarrollar su empatía. También se intenta sacar lo mejor de la víctima, mostrando sus características valiosas. Pero no se exige a la víctima superar la situación por medio de unas destrezas sociales que probablemente no tiene en ese momento. A la vez, se sabe que trabajar sólo con la víctima y el agresor no será suficiente si no se intenta también cambiar el contexto en que ocurre el maltrato: el grupo de iguales. Se propone conseguir que el grupo de compañeros de clase entienda cognitivamente y afectivamente lo que está pasando, aprendan a empatizar con la víctima y a rechazar los comportamientos violentos, lo que hace más difícil que se manifiesten. Por lo tanto, en el enfoque de los sentimientos, las conductas de abuso son procesos dinámicos y se busca cambiar la comprensión de todos los implicados acerca de la situación de maltrato y de movilizar sentimientos solidarios. El acento está en el grupo y se muestra a todos sus miembros que hay varias posibilidades de conductas que se pueden poner en acción en incidentes de abuso de un compañero/a: se puede ayudar, animar, pasar, defender etc. También que si el grupo cambia, el éxito del agresor desaparece y la víctima puede tener un estatus social mejor en el grupo.

Sin embargo, como indican Martín *et al.* (2003), la dicotomía *sancionador vs educativo* puede resultar demasiado genérica y reduccionista. Por eso, los autores proponen otras dimensiones que pueden aclarar el contenido de las diferentes formas de intervención. Los dos modelos se pueden colocar en uno de los polos de cada dimensión, como se puede ver en el Tabla 3.4.

Tabla 3.4. Dimensiones de análisis de los modelos de intervención (tomado de Martín *et al.*, 2003; p. 84).

	<b>Sancionador</b>	<b>Educativo</b>
<i>Naturaleza del problema</i>	Personal	Relacional
<i>Finalidad de la intervención</i>	Remediador	Preventivo
<i>Ámbitos de la intervención</i>	Individual	Sistémico
<i>Implicación de la comunidad escolar</i>	Autoritario	Participativo
<i>Tipo de sanción</i>	Punitivo	Reparador

Una primera dimensión tiene que ver con la *naturaleza* de las conductas de maltrato. En un polo, *personal*, están los modelos que entienden de modo implícito o explícito que se deben a rasgos personales de las partes en conflicto, normalmente desde un enfoque del déficit (víctima y agresor carecen de alguna capacidad básica). En el otro polo, *relacional*, se entiende que el origen está en la interacción entre las partes dentro del contexto social que incluye al grupo, el centro etc. En segundo lugar, se podría distinguir entre aquellas intervenciones sólo de tipo *remediador* y aquellas que son *preventivas*. Por ejemplo, el enfoque de los sentimientos de Sullivan (2000) funciona de modo *preventivo*, sea trabajando con el grupo sobre situaciones imaginadas de maltrato para prevenir posibles situaciones futuras, sea trabajando con el grupo sobre una situación real de abuso entre pares. En el último caso, la forma de intervenir es también en alguna medida *remediadora*, porque se intentan arreglar los problemas de maltrato que ya existen. Pero el modelo no se reduce a eso, sino que busca cambiar el clima de relaciones interpersonales del grupo para evitar la aparición de los problemas.

También se podría diferenciar entre intervenciones *individuales*, es decir, actuaciones dirigidas exclusivamente a sujetos aislados, y por otro lado intervenciones *sistémicas*. Estas últimas son medidas dirigidas a todos los niveles de la institución. En estas no se excluyen las intervenciones sobre personas concretas, pero se consideran insuficientes si no van acompañados de cambios en el contexto. Además, se sabe que los cambios de conducta individual influirán a su vez en las relaciones sociales más amplias.

Otro eje de análisis se refiere al grado en que se favorece la *implicación* del conjunto de la comunidad escolar en las decisiones relativas a la convivencia. En un polo del continuo estarían los modelos en los que tanto las normas como las medidas que se toman cuando se las transgrede, se establecen solamente por parte de figuras de autoridad del centro, que deciden por sí solas. En el extremo opuesto se encontrarían los modelos más democráticos que reflejan más corresponsabilidad, y que proponen la

participación de todos los implicados en el establecimiento de los principios que van a regir la convivencia y en la resolución de conflictos.

Por último habría una dimensión que tiene que ver con el tipo de sanciones que será posible imponer si no se cumplen las normas establecidas. Por un lado estarán las sanciones *punitivas*, reflejando una perspectiva conductista del comportamiento y una concepción de justicia retributiva. En el polo contrario, las *formativas* o *reparadoras* intentan buscar la toma de conciencia de los implicados acerca de las repercusiones de sus acciones, la asunción de responsabilidades y el desarrollo de la empatía cognitiva y afectiva. Este tipo de sanciones se utilizaría, como ya indicaba Piaget (1932), para contribuir al desarrollo moral de las personas implicadas.

Finalmente, en relación con los programas de intervención que se han realizado a escala relativamente grande en varios países, entre ellos España, se puede concluir que la mayoría de ellos parte de un enfoque *educativo*. No se va a entrar aquí en el contenido de estos programas, que se centran en la *mejora* de la *convivencia* como mejor modo de prevención. Se limitará aquí a nombrar algunos de estos programas llevados a cabo: el programa –pionero– desarrollado por Olweus (1993a) en Escandinavia, el *Proyecto Sheffield* (HMSO, 1995; Sharp y Smith, 1994) en Reino Unido, basado en el anterior y que a su vez ha inspirado modelos en otros países incluido España, como el *Proyecto ANDAVE* en Andalucía (Ortega, 1998) y el programa *Convivir es Vivir* (Carbonell, 1999; Fernández, 1998) que se desarrolla en la Comunidad de Madrid.

### **3.9. La narración y otros métodos de investigación en el estudio del significado del maltrato entre iguales**

El pensamiento narrativo ha sido puesto poco en relación con el maltrato entre pares. Una excepción es el estudio de Smorti y Ciucci (2000). Más preciso, estos autores suponían que habría diferencias entre víctimas y agresores de maltrato en sus estrategias narrativas acerca de las relaciones interpersonales, es decir, en sus modos de interpretar lo que es incongruente con la normalidad. Esto se debería a sus distintas nociones sobre cómo se lleva a cabo una relación de iguales. Los agresores y las víctimas comparten un guión común (*script*) pero en estas “rutinas” de victimización desempeñan papeles diferentes, complementarios, y cada uno construye una historia interpretativa diferente de los mismos acontecimientos. En el estudio presentaron a los

participantes historias (en parte contadas oralmente, en parte por medio de viñetas) en que se manifestaban dos tipos de procesos incongruentes: *progresivos* (por ejemplo, una relación agresiva, habitualmente por parte de un compañero hacia otro, es contrariada por un acto prosocial) y *regresivos* (por ejemplo, una relación prosocial es contrariada por un acto agresivo). Se pidió a los participantes que explicaran las razones de la incongruencia del protagonista, construyendo una historia. Las víctimas parecían usar más una estrategia narrativa de “entorno-acción”, como un esquema generalizado en la interpretación de las relaciones tanto progresivas como regresivas. Es decir que se referían más a antecedentes atribuidos al entorno (la otra persona en la relación, otras personas, la situación física) y usaban más verbos que indicaban acciones. La “estrategia basada en acción” de Feldman *et al.* (1990) es parecida a esta estrategia. Las acciones del protagonista están dirigidas hacia otros. Según Smorti y Ciucci (2000), las víctimas están dirigidas más hacia otras personas y elementos físicos externos, porque se encuentran en situaciones que no pueden controlar. Los agresores, sin embargo, usaban, por lo menos en las historias regresivas, una estrategia narrativa de “protagonista-estado mental”. Es decir, que atribuían más los antecedentes al protagonista y usaban verbos que indicaban emociones (sentir, sufrir, tener miedo), cogniciones (pensar, creer, recordar) e intenciones (querer, intentar). Esta estrategia es similar a la “estrategia del doble escenario” de Feldman *et al.* (1990): centrado en el protagonista cuyas acciones son interpretadas como más dirigidas hacia el interior. La razón puede ser que los agresores tienen un papel más activo y menos controlado en la rutina social de la victimización. Los agresores muestran saber razonar a partir de estados mentales, lo que demuestra que no tienen un déficit de habilidades cognitivas, como otros habían propuesto y que, como se ha comentado más arriba, también ha sido contradicho. Si los chicos y chicas que son agresores pueden razonar sobre estados mentales, tienen herramientas para manipular relaciones sociales o actuar de modo más eficaz en éstas y tener un papel más activo en el grupo. Y estos medios son necesarios para poder maltratar a otra persona: conociendo los puntos débiles del otro, sabiendo cómo obtener el apoyo de los otros y sabiendo de qué manera victimizar.

Otro estudio en el que se ha usado la narración es el realizado por Almeida, del Barrio y colaboradores (Almeida *et al.*, 2001; del Barrio, Almeida *et al.*, 2003), mencionado anteriormente. En este caso se mostró a los participantes una historia gráfica de victimización por parte de los compañeros en la escuela para obtener las ideas de niños y adolescentes (9-13 años) acerca de ello. Con una entrevista semi-estructurada

se preguntó a los participantes sobre diferentes aspectos de la historia: las experiencias emocionales de los protagonistas, la explicación causal de este tipo de situaciones en general, las maneras de afrontar el problema ilustrado y los modos para sentirse emocionalmente mejor –siempre desde el punto de vista de la víctima– y posibles finales de la historia.

Los dos trabajos comentados reflejan estudios “cualitativos”. Entre todas las investigaciones que se han realizado en conexión con la victimización escolar, en muy pocas de ellas se ha usado un *método cualitativo*. Con este término se refiere a procedimientos no estructurados, desde observaciones hasta entrevistas, diarios o historias escritas. El elemento central está dentro de la situación o dentro del individuo. La información que se recoge no se establece a priori, ya que la recogida de datos es característicamente abierta. En cuanto al análisis de datos, este análisis puede llamarse cualitativo cuando no existe una traducción numérica directa de los datos a frecuencias absolutos o proporcionales. Se centra en el *significado* de la información que se obtiene y normalmente se realiza un análisis de contenido (descriptivo) o se interpretan las respuestas en términos de la complejidad de las ideas expresadas. Después, se codifica la información en categorías o niveles para buscar semejanzas y diferencias entre los datos. Habitualmente, se procede luego a un tratamiento estadístico de lo obtenido para ver la relevancia de las diferencias.

En la mayoría de las investigaciones sobre maltrato entre iguales llevadas a cabo hasta ahora se han empleado *cuestionarios cuantitativos*. Como se ha señalado antes, en los últimos años se han realizado muchos estudios de incidencia, y en éstos el cuestionario es idóneo: permite obtener datos en poco tiempo y de muchas personas. Aunque algunos de los cuestionarios incluyen información sobre sentimientos o explicaciones causales de las situaciones de maltrato que se han vivido, en general los aspectos emocionales y sobre todos los *cognitivos* están mucho menos documentados.

En el estudio del maltrato entre iguales existen sólo algunos estudios de *observación*, como por ejemplo los de Boulton (1995, 1999) y el de Laranjeira, Bartolo y Almeida (2001) que se centran sobre todo en las conductas de los individuos. No obstante, muchos estudios acerca de interacciones en contextos naturales desde enfoques etológicos han señalado la naturaleza intimidatoria de algunos intercambios.

Otros pocos investigadores han usado un *cuestionario cualitativo*, o por lo menos parcialmente cualitativo, es decir, en el que una parte consiste de preguntas abiertas, como por ejemplo el estudio de Smorti y Ciucci (2000) mostrado aquí arriba o

en el de Cowie (1999) en relación con el maltrato en el trabajo. *Entrevistas semi-estructuradas* se han usado con jóvenes y adultos en instituciones penitenciarias sobre victimizaciones en estas instituciones (Connell y Farrington, 1996, 1997) y con adultos sobre maltrato en el ámbito ocupacional (Knortz y Zapf, 1996; Niedl, 1996). En cuanto al uso de este método para explorar las cogniciones acerca del maltrato entre niños y adolescentes, se encuentran los estudios mencionados anteriormente de del Barrio, Almeida *et al.* (2003; Almeida *et al.*, 2001), del Barrio *et al.* (1999) y otro de Gutiérrez (2001). Este último realizó una comparación entre una investigación realizada con un cuestionario y otra hecha por medio de entrevistas semi-estructuradas con una muestra reducida de 40 personas. El trabajo de del Barrio *et al.* (1999) era un primer estudio exploratorio con una muestra de 29 participantes entre 9 y 15 años y además 7 adultos. Se enfocó hacia aspectos relacionados con la dinámica de la relación de maltrato: el proceso diacrónico (origen, mantenimiento, final y consecuencias), el escenario (lugar, momento del día), los sentimientos de la víctima, el/los agresor/es y los testigos, explicaciones causales del maltrato y exclusión social, y estrategias de solución. Se trata sin embargo de trabajos, como se ha dicho, exploratorios. La necesidad de investigar con muestras más grandes las cogniciones tanto de niños, adolescentes y adultos para seguir profundizando en el abuso entre escolares, y para explorar aspectos como modos de prevención, maneras de intervenir en la situación por otras personas que no sean la víctima y consecuencias a largo plazo para los diferentes papeles en el maltrato, ha llevado a plantear la investigación que se presenta en la segunda parte de esta tesis.

## Método de la investigación

A raíz de los escritos que se han comentado en los capítulos anteriores, se exponen ahora las características del trabajo empírico que se presentará en los capítulos siguientes. En primer lugar se describen los objetivos del estudio y a continuación el diseño y otras características metodológicas del mismo adoptados para cumplir con los objetivos propuestos.

### 4.1 Objetivos y diseño

*Objetivos.-* El objetivo general que se plantea en este estudio es conocer cómo grupos de diferentes edades -niños, adolescentes y adultos- comprenden el fenómeno, la historia, del *maltrato entre iguales en la escuela*. Esto significa, por un lado, explorar *su versión* de la narración que integrará sus representaciones acerca del fenómeno y sus distintos aspectos. Por otro lado significa conocer la forma en que ellos cuentan este relato, i.e. su modo de expresarse. Se refiere a los elementos más *formales* de este, pero también cualquier otro relato: el tipo de palabras con que las personas cuentan la historia; la descripción del argumento de la narración o la referencia sólo al argumento; y la evaluación del desenlace de la historia (por ejemplo, se percibe que las historias acaban siempre bien o las finales suelen ser desastrosas). Estos elementos no son específicos para la historia del maltrato entre iguales, sino que los podríamos encontrar en cualquier tipo de relato.

Dentro de este objetivo general se podrían distinguir en concreto dos diferentes objetivos. El primero se centra en los elementos formales de la historia y el segundo en las representaciones acerca de distintos aspectos del maltrato entre iguales en la escuela. Veamos estos dos objetivos más en detalle.

Para el primer objetivo de esta investigación se han tomado como punto de partido los estudios de Feldman *et al.* (1993) y McKeough (1997), que se han comentado en el primer capítulo, y a partir de los cuales se forman ahora las siguientes predicciones. Se espera que los niños menores de 12 años, en sus relatos sobre la situación *presente* en una historia de maltrato entre iguales en la escuela, incluyendo sus



referencias al *pasado*, aludirán más a estados mentales que están relacionados con un deseo o intención de los protagonistas que los participantes mayores de 12 años. Por otro lado, en cuanto al *futuro* de la historia, describirán las *acciones* que tendrán lugar, que se podrían llamar los estados *físicos* de las personas, y no se referirán tanto a los estados mentales de los personajes. De esta manera, los menores de 12 años dan importancia a las intenciones del protagonista en el estado actual de la historia, mientras que perciben el futuro del protagonista como prefijado en el que actuará según esta predeterminación.

En cambio, las personas mayores de 12 años, al relatar el estado actual en la historia y en sus referencias al pasado, se fijarán más en las *acciones* o *estados físicos* de los protagonistas y no tanto en las intenciones o deseos de estos. Además, darán más importancia al estado psicológico de los personajes en el tiempo futuro de la narración, aludiendo a sus estados *mentales*. De este modo, cuentan lo que pueden percibir – objetivamente- en la situación presente que son las actuaciones, mientras que señalan los estados mentales del protagonista por su influencia en lo que será su futuro.

Mientras que los niños percibirán un futuro más prefijado, los mayores necesitarán explicar las posibilidades que existen para el futuro de la historia. De este modo manifiestan que están haciendo una interpretación. Para ello necesitarán expresar el grado de *probabilidad* verbalmente, lo que demostrarán al usar palabras como *creo que, me parece, quizá, podría* etc.

Además, se predice que con la edad, a la hora de tener que contar de qué va una historia que se les ha enseñado, los participantes van mencionando más el *tema* de una historia, y relatarán cada vez menos el *argumento* de la historia. De este modo se demuestra que con la edad se da menos importancia a los aspectos concretos de una narración o problema en particular, y se elabora más una idea generalizada sobre muchas situaciones variadas.

El segundo objetivo del estudio está más relacionado con el fenómeno que ilustra la historia, el maltrato entre iguales, es decir el *contenido* de la historia. Como se ha señalado en la parte teórica de esta tesis, la mayor parte de los estudios realizados sobre este tema no han usado un método para recabar información de modo *abierto* a los sujetos. Por eso, con respecto a la segunda faceta, el objetivo consiste en explorar con este método las representaciones de niños, adolescentes y adultos acerca de diferentes aspectos de la victimización por parte de los escolares: *naturaleza y final de la historia, explicación causal, estrategias de solución o modos de intervención,*

*maneras de prevenir y consecuencias a largo plazo para víctimas, agresores y testigos del abuso entre escolares.*

*Diseño.-* El trabajo empírico tiene un diseño evolutivo transversal. La forma y el contenido de la historia, las dos facetas que abarcan los aspectos mencionados anteriormente forman las variables dependientes. Las variables independientes seleccionadas son la edad (9, 11, 13, 15 años, adultos) y el género.

## **4.2 Participantes**

En el estudio participaron 140 sujetos: 60 adultos y 80 niños y adolescentes, divididos en cinco grupos de edad. Las edades elegidas parecían apropiadas para estudiar los posibles cambios relacionados con la edad entre niños y adolescentes. En la Tabla 4.1 se puede ver la distribución de los participantes por edad y género.

Tabla 4.1. Distribución de participantes por edad y género.

<i>Grupo edad</i>	9 años	11 años	13 años	15 años	Adultos
<i>Género</i>					
Chicas	10	10	10	10	30
Chicos	10	10	10	10	30
Total	20	20	20	20	60

Para encontrar niños y niñas de las edades deseadas, se contactó con un colegio (para los de 9 y 11 años) y un instituto (13 y 15 años) en Colmenar Viejo (Madrid). Los directores de estos centros aceptaron colaborar en el estudio. La directora del colegio escribió una carta a los padres de los niños de los cursos 3º a 6º en que informó sobre la realización de un estudio psicológico, para el cual se necesitaba a niños y niñas de 9 y 11 años. Las madres o padres podían pedir más información en el número de teléfono del investigador en la UAM y si querían dar permiso para que su hijo/a participara, firmaban para ello la misma hoja. Estas firmas fueron usadas al escoger los niños de las clases. Además, la dirección informó a los profesores de la realización del estudio, pidiendo su colaboración. Las chicas y chicos del instituto eran de cuatro grupos diferentes del primer curso (13 años) y de cinco grupos diferentes del tercer curso (15 años). El nivel socioeconómico no es un variable que se haya tenido en cuenta. Estudios

anteriores en general, y particularmente el incluido en el *Informe del Defensor del Pueblo* (2000) con una muestra representativa de escolares españoles de secundaria, señalan como variables relevantes la edad y el género, y no tanto la titularidad y en absoluto el hábitat. Parece entonces que ni el tipo de escuelas (pública o privada) ni la zona (rural o urbana), ambos relacionados con el nivel socioeconómico de los centros, son relevantes respecto a la existencia de la victimización.

Los participantes del grupo de adultos eran mayoritariamente licenciados que estaban realizando el curso universitario Formación Inicial de Profesorado de Secundaria (FIPS) impartido en la UAM. Alumnos de tres grupos diferentes, 40 mujeres y 22 hombres, matriculados en un curso impartido por el investigador colaboraron voluntariamente en el estudio. Dos cuestionarios de los hombres fueron excluidos por completar solo las primeras preguntas, y otro de una mujer que era licenciada en psicología y que había estudiado el tema del maltrato entre iguales. De los 39 cuestionarios de las chicas se escogieron 30 al azar. Otros estudiantes varones de distintas facultades de la UAM rellenaron los 10 cuestionarios que faltaban para igualar el número de chicas. En la Tabla 4.2 aparecen las edades medias de mujeres y hombres tanto de los adultos como de los grupos de niños y adolescentes.

Tabla 4.2 Edad media (en años; meses) en cada grupo de sujetos según edad y género.

Grupo de edad	Chicas	Chicos
	Edad media (años; meses)	Edad media (años; meses)
9 años	9; 5	9; 3
11 años	11; 6	11; 6
13 años	13; 3	13; 7
15 años	15; 5	15; 4
Adultos	23; 9	24; 0

### 4.3. Instrumentos

Se han empleado dos tipos de material: a) para los participantes de 9 hasta 15 años un instrumento narrativo, el *SCAN Bullying*, que junto a un conjunto de preguntas, servían de punto de partida para una entrevista y b) un cuestionario para los adultos, ambos con el mismo contenido, que se explicará a continuación. Las razones para usar un cuestionario en vez de la entrevista en el caso de los adultos han sido pragmáticas. Por un lado, poder conseguir una muestra de un tamaño lo suficiente grande en un

tiempo reducido. Además, se consideraba más difícil encontrar adultos que aceptaran hacer una entrevista en que hablan también acerca de sus propias experiencias y las consecuencias que éstas han tenido para ellos. Veamos los dos instrumentos más en detalle.

*A. SCAN-Bullying y guión de entrevista.*- Para estudiar las representaciones de los niños y adolescentes se ha usado el *SCAN-Bullying* (Almeida *et al.*, 2001; del Barrio, Almeida *et al.*, 2003). Este instrumento contiene una historia de una relación prototípica de maltrato entre iguales, expresada a través de 10 dibujos sin palabras, y un guión de entrevista semi-estructurada. Estas 10 láminas, de tamaño cuartilla y pegadas a un cartón para su manejo, cuentan cómo un niño o una niña llega a la escuela y a continuación vive diferentes situaciones de victimización por parte de sus iguales (véase el Cuadro 4.1). A estas diez láminas se añaden otras cinco que ilustran cinco posibles finales. Existe una versión femenina y otra masculina de la historia y en las instrucciones se refiere a la edad de los personajes como equivalente a la del participante. En el instrumento original, la historieta gráfica va acompañada de un guión de entrevista. Este guión contiene preguntas prefijadas, pero abiertas acerca de los siguientes aspectos: a) naturaleza de la historia; b) causas y antecedentes (del fenómeno en general, no sólo de la historia); c) estrategias de solución por parte de la víctima y estrategias de alivio emocional; d) emociones de los protagonistas, incluyendo emociones morales (culpa, vergüenza, indiferencia, orgullo), e) final de la historia y f) experiencias propias del participante. Se ha adaptado el guión de esta entrevista a los objetivos del presente estudio. Así se han añadido ítems que se refieren a: a) la verosimilitud de la historia; b) sus posibles continuación y final como pregunta abierta, omitiendo una pregunta explícita acerca de los distintos finales dibujados que en esta versión no se presentan; c) los distintos agentes (no sólo la víctima) que podrían resolver el problema ilustrado y sus estrategias; d) las consecuencias a largo plazo y e) la prevención. Se han excluido los apartados de la experiencia emocional de los protagonistas y de la atribución de emociones morales. En el Anexo 1 se encuentra el guión completo de la entrevista.

*B. Cuestionario con SCAN-Bullying (adaptado).*- Para conocer las representaciones y experiencias de los adultos, se ha usado un cuestionario, adaptado del *SCAN-Bullying*. La primera página contiene la historieta gráfica y las instrucciones y en las dos

siguientes se encuentran las preguntas, que son todas de forma abierta. Aparte de los ítems acerca de la historia en los dibujos, que son iguales a los de la entrevista semi-estructurada, se interroga también al sujeto acerca de su época escolar pasada. Así se pregunta por las experiencias de victimización por los iguales que el sujeto ha vivido (visto, sufrido, realizado), cuáles cree que fueron las causas, y cuáles son las consecuencias que esta experiencia ha tenido. Se encuentra el cuestionario completo en el Anexo 2.

Cuadro 4.1 Contenido de las láminas centrales del *SCAN-Bullying*.

- 
1. Un/a alumno/a se dirige hacia la entrada de la escuela, donde se encuentra un grupo que le/la mira.
  2. Episodio de exclusión social: el/a nuevo/a alumno/a está ligeramente distanciado/a mirando a los otros que juegan juntos.
  3. Agresión verbal: un grupo ríe señalando las ropas del alumno/a.
  4. Coerción: un alumno/a bloquea la puerta, impidiendo al/la alumno/a entrar o salir.
  5. Agresión indirecta a las propiedades: el grupo rodea al/a alumno/a, sujetando algunos de sus materiales escolares.
  6. Destrucción efectiva de material escolar: uno del grupo sostiene unas tijeras mientras se aleja de la víctima que de pie, junta a la mesa mira el libro cortado.
  7. Agresión física: el/a compañero/o está caído en el suelo, sus cosas desparramadas alrededor y el grupo se aleja.
  8. Amenaza con coacción: el grupo cerca de la víctima le extiende una botella hacia su cara.
  9. Chantaje: uno del grupo sujeta con una mano el pelo de la víctima sosteniendo unas tijeras cerca del mismo, mientras otro le indica con una mano el dinero que se ve sobre la mesa del director mientras que con la otra le insta a mantener el silencio.
  10. La víctima, fuera del colegio, se mantiene alejado del grupo, semioculto/a por un árbol y mirando hacia el grupo.
- 

(tomado de: del Barrio, Almeida *et al.*, 2003)

*Estudio piloto.*- Visto que el instrumento, SCAN-Bullying, había sido validado en un estudio anterior (véase del Barrio, Almeida *et al.*, 2003), no se consideró necesario pilotarlo con una muestra amplia. Sin embargo, para comprobar la comprensión de las preguntas que se habían añadido al guión original, sobre todo en el caso de los niños de 9 años, se realizó una entrevista con una niña de 9 años. A partir de esta prueba se mejoró la formulación de las preguntas, y se incorporó en la parte sobre prevención la pregunta “Si hiciéramos un colegio nuevo, ¿qué podríamos hacer para que esto no pasara?”.

Una prueba previa también se hizo en el caso del cuestionario que se iba a utilizar con los adultos. Un número de 6 estudiantes y trabajadores de la Facultad de Psicología participó en este estudio previo de modo voluntario, rellenando los cuestionarios en los espacios de estudio. Cuando terminaron, el investigador los entrevistó acerca de la extensión del cuestionario y la formulación de los ítems. La pregunta, *¿Cómo sigue la historia?* fue eliminada, ya que los participantes no llegaron a responder la pregunta acerca del final de la historia, o al revés, manifestando esta actitud la redundancia de ambas preguntas. La formulación de otras fue mejorada al observar respuestas que no se ajustaban a lo que pretendía la pregunta, o por sugerencia de los propios participantes.

#### **4.4. Procedimiento**

##### *A. Método de recogida de datos*

Se han empleado dos procedimientos distintos: a) una entrevista individual con los niños y adolescentes; y b) un cuestionario abierto con los adultos. Veamos cómo se procedió en uno y otro caso.

Entrevistas.- Cuatro personas realizaron las entrevistas, con el material que se ha explicado anteriormente. Tres de los entrevistadores tenían amplia experiencia en entrevistar niños; la cuarta persona fue entrenada por los otros. Cada entrevistador iba acompañado por un observador (o dos) que después realizaba la transcripción literal de la entrevista. Se completaron las entrevistas a lo largo de dos meses. Las entrevistas se realizaron de modo individual, utilizando espacios aislados dentro de los propios centros. Antes de comenzar, se les explicaba a los niños y adolescentes que se trataba de una participación voluntaria en una charla acerca de las relaciones entre compañeros, que no era una prueba de inteligencia o competencia de alguna materia y que toda idea expresada era válida. Además, se les aseguraba que los profesores estaban al margen del estudio y que no se les pasara ninguna información de lo que se hablara. Se pedía permiso para grabar la entrevista, que duraba aproximadamente 30 minutos. Al principio, se daba el tiempo suficiente para que el participante estudiara con atención los dibujos que se iban dejando sobre la mesa, uno a uno, con la pausa necesaria para que pudiera hacer preguntas si no entendía alguna imagen. Se procuraba que el participante

demonstrara haber comprendido todas las láminas antes de pasar a la entrevista. Después de la sesión se informaba a los niños sobre la posibilidad de futuras comunicaciones con los investigadores y se agradecía la colaboración.

La entrevista tiene las características del *método clínico* o *crítico*, tal como lo ha expuesto Piaget (1926), especialmente cuando incorpora material en el uso del método (1947). Este método consiste, dicho resumidamente, en preguntar de manera abierta, invitando al sujeto a explorar en sus propios pensamientos acerca de un tema. El entrevistador sigue el camino que toma el entrevistado en las ideas que expresa en sus respuestas, aunque se parte de unas preguntas prefijadas que al entrevistador le sirven de guía y de elemento homogeneizador de las entrevistas. La ventaja de este método es que permite profundizar en las respuestas del sujeto cuando esto haga falta, por medio de otras preguntas no prefijadas. Además, existe la posibilidad de realizar contrasugerencias para comprobar si el sujeto está convencido de su respuesta. Aparentemente un método sencillo, Piaget mismo dice sobre él: “... conviene someter a crítica rigurosa los materiales así recogidos” (1926, p.271 de la trad. cast.). Honey (1987) observa las dificultades referidas al análisis de la entrevista debido a ser una interacción en el momento de realizarla, pero no en el momento de analizarla. Sin embargo, reconoce el método como una alternativa importante a procedimientos estandarizados en las ciencias sociales y señala el útil uso del método que hicieron otros muchos psicólogos en el campo de la cognición social, como por ejemplo Robert Selman (1980).

Las transcripciones fueron realizadas por los estudiantes de psicología de 4º y 5º año, que habían estado presentes como observadores durante las entrevistas. Para hacer estas transcripciones de modo adecuado, a los estudiantes se les dieron instrucciones oralmente y por escrito. Como resultado de la transcripción de todo lo grabado y observado, se obtuvo un protocolo de cada entrevista para el análisis posterior.

Cuestionarios.- Los adultos rellenaron el cuestionario en una de las primeras sesiones del curso que daban en el FIPS, en abril del 2002. En distintos momentos, tres grupos de aproximadamente 20 personas respondían individualmente a las preguntas de modo escrito en un periodo de 20-40 minutos en el aula donde usualmente se daban las clases a aquel grupo en particular. Se explicaba a los sujetos que se trataba de un cuestionario breve que llevaba las instrucciones en la primera página, y que la participación era

voluntaria. Se podían dirigir preguntas y comentarios al investigador y además se posibilitaba un número de teléfono por si se deseaba una comunicación posterior.

Los 10 sujetos varones que se añadieron para completar la muestra rellenaron el cuestionario de modo individual, en un sitio tranquilo dentro del campus de la UAM bajo la supervisión del investigador y un ayudante.

## B. *Análisis de los datos*

Para el análisis de cada elemento formal en la historia, se han elaborado criterios según los cuales los participantes sí o no se encuentran en una categoría de respuestas. Por ejemplo, el criterio para la categoría *descripción de interacción* en la historia, constituye en el uso de uno o más verbos señalando una interacción entre los protagonistas en la respuesta a la primera pregunta “¿*Qué está pasando en esta historia?*”. Las categorías de respuestas forman las variables dependientes en este análisis formal de la historia.

Con respecto al contenido de la historia, se ha realizado un análisis categorial a partir de las respuestas a cada pregunta de modo independiente. Solamente en la parte de las consecuencias a largo plazo se han juntado las diferentes preguntas y sus contestaciones respectivas. Las razones para agrupar estas respuestas son que hay diferencias entre los entrevistadores en cuanto a las preguntas literales que realizaron, preguntas no necesarias por haberlo contestado a la pregunta anterior, y observar patrones de respuestas similares a los diferentes ítems.

La categorización de las respuestas ha seguido un patrón diferente según el aspecto del que se tratara. Para los apartados de las estrategias de solución y de alivio emocional por parte de la víctima se han usado las categorías como aparecen en el esquema de codificación del Manual del *SCAN-Bullying* (véase del Barrio, Almeida *et al.*, 2003). Se ha añadido y excluido alguna categoría a medida de que esto fuera necesario. Para el resto de los aspectos estudiados se han desarrollado nuevas categorías a partir de las respuestas de los sujetos. Un 25% de todas las respuestas fue analizado por dos jueces, uno de ellos siempre el experimentador; el otro una de dos colaboradoras, ambas con amplia experiencia en codificación de entrevistas y en el uso del *SCAN-Bullying*. El porcentaje de acuerdos entre jueces para *temas de la explicación causal* fue 94,9%, para  *finales* 95,9%,  *estrategias de solución* 91,8%,  *estrategias de*



*alivio emocional* 96,1%, *consecuencias* 84,6% y *prevención* 94,5%. Se usaron los desacuerdos para mejorar la definición de las categorías, y combinar dos categorías en cuatro ocasiones.

Cuando se habían sometido todos los datos a este análisis cualitativo, es decir cada participante se encontraba en una o varias categorías de los diferentes aspectos, se realizó un análisis estadístico para observar posibles diferencias, usando como variables independientes la edad y el género de los participantes. También se ha realizado un análisis cualitativo y cuantitativo de las *explicaciones causales* y *consecuencias* de las *propias experiencias* en el caso de los *adultos*, usando como variable independiente el papel en esta experiencia propia con el fenómeno (víctima o no víctima). Sin embargo, se ha decidido no presentar estos resultados en el trabajo presente, como tampoco los relativos a las *estrategias de alivio emocional*. En los siguientes capítulos se expondrán las categorías de todos los demás aspectos estudiados, así como los resultados del análisis estadístico.

## **La descripción de la historia acerca del maltrato entre iguales en la escuela**

En el estudio empírico de este trabajo, el objetivo ha sido la obtención de las historias particulares de cinco grupos de edad acerca del maltrato entre iguales en la escuela a partir de la historieta gráfica descrita en el capítulo anterior. Por un lado, se trataba de conocer el modo en que cuentan su propia narración a través de los elementos formales de la misma, y por otro lado estudiar sus representaciones acerca de varios aspectos específicos de la victimización en la escuela que se habían elegido previamente. Por lo tanto, en los resultados que se presentarán a continuación, se verán estas dos caras del estudio separadamente. Dado que esta separación se realiza de modo forzado, ya que en las narraciones de los participantes se encuentran ambas caras integradas en un solo conjunto, no es posible hablar sobre lo uno sin mostrar rasgos de lo otro. Por esta razón, en la elaboración de los elementos formales, se encuentran referencias a las representaciones de causas, prevención del maltrato etc. A su vez, los elementos formales se verán también reflejados en estas representaciones.

En la primera parte de este capítulo se mostrarán los resultados de los análisis realizados con respecto a los modos de descripción. Para ello se ha tenido en cuenta la presencia de varios elementos formales que aparecen a lo largo de toda la entrevista, y que se refieren más abajo. En la segunda parte, se sigue con la naturaleza de la narración, considerando más bien varios aspectos de su contenido. Se trata de ver cómo los participantes interpretan la historieta gráfica, es decir, si se la representan como una historia de maltrato entre escolares y cómo caracterizan ese maltrato. Otro aspecto incluido en esa representación del contenido son los posibles finales que la historia tiene para los participantes. En los dos capítulos siguientes se comentarán los resultados obtenidos acerca de las explicaciones causales y las consecuencias del maltrato, y por otro lado las maneras de intervenir y prevenir la victimización entre escolares para acabar con el problema.

## 5.1. Elementos formales en las narraciones de niños, adolescentes y adultos

Como elementos formales se han estudiado tres aspectos para conocer la forma en la que los participantes de las distintas edades cuentan su historia particular. Se trata de 1) el tema y el argumento de la historia, 2) el uso de verbos físicos y verbos mentales para describir la historia, diferenciando ese uso en la parte que describe el presente y el pasado del relato y en la parte que describe el futuro del relato y 3) el uso de términos de posibilidad al contar el futuro de la narración.

- *Tema y argumento de la historia*

En la entrevista, la primera tarea para los participantes consistía en describir lo que estaban viendo en los dibujos, es decir, la situación en el tiempo *presente*: *¿Qué crees que está pasando en esta historia? ¿De qué va la historia?* En el análisis que se ha realizado a partir de las respuestas, en primer lugar se ha determinado si esta descripción era de naturaleza general, o si era un relato más detallado. Es decir, se trataba de ver si nos proporcionaban el *tema* de la narración, que supone una representación *abstracta* o si nos contaban el *argumento*, que supone una descripción *concreta*, o si hacían una y otra cosa. En el caso del tema, que constituye la esencia de la narración y que debería ser expresado con un número reducido de palabras, las descripciones son sintéticas como en estos ejemplos:

Juan<sup>21</sup> (9;4): “*Pues de que unos niños mayores le hacen la vida imposible a un niño.*”

Mujer (23 años): “*Llega una alumna nueva al instituto y es rechazada por sus compañeros.*”

En cuanto al argumento de la narración, las descripciones podrían ser más extensas. Se contaban diferentes escenas de la historia a modo de episodios: situaciones concretas con diferentes contenidos. Esto implicaba en muchas ocasiones que el participante empezaba a contar con detalle lo que estaba pasando en los dibujos. No obstante, como los niños o niñas tendían a describir el argumento de la historia, a fin de ver si eran capaces de representarse lo esencial de la historia en forma de tema, se les preguntaba si podían contar lo que estaba pasando “en general”, “con pocas palabras”, o de qué dirían que iba la historia que habían visto en la escuela, si quisieran contarla al llegar a casa, como en el segundo ejemplo a continuación.

---

<sup>21</sup> Todos los nombres que a lo largo de este y los capítulos siguientes aparecen en las citas de los participantes son ficticios.

Fedra (9;5): “De un, unos niños que van jugando y luego la tiran, la cortan el pelo [...] la quitan el libro, no la dejan jugar.”

Sol (9;2): “[...] le están dando de beber cosas y le están quitando la mochila y le han cortado la... le han cortado hojas. Y al final la niña se esconde de ellos. -Imagínate que cuando llegas a tu casa quieres contar sobre la historia que has visto aquí, pero no tienes los dibujos para enseñar. -¿Cómo contarías entonces esta historia? *Pues como si me estuviera pasando a mí.* - ¿Pero entonces, de qué dirías tú que va la historia? [...] *Pues de que yo, cuando he llegado, cuando he llegado al cole, los niños se han fijado en mi ropa, y no querían eh, me estaban haciendo de rabiar, quitándome la mochila. Y entonces yo al final, mm..., eh..., se han puesto a hablar de mí, y yo me he escondido de ellos para oír lo que estaban diciendo.*”

Los dos tipos de descripción no son excluyentes: un participante podría contar tanto el tema como el argumento. En la Tabla 5.1 y la Figura 5.1 se muestran las distribuciones de ambos tipos de descripción de la narración de maltrato entre iguales en la escuela. Se observan dos tendencias claramente opuestas en la descripción de esta historia. Por un lado, el hecho de proporcionar el tema narrativo aumenta con la edad. El tema está presente en el 94,4% o más en los tres grupos mayores. Se diferencian de modo significativo de los niños y niñas de 9 y 11 años: entre un 50% y 60% de ellos dan una descripción de este tipo más abstracto. Por otro lado, contar el argumento de la historia disminuye con la edad, como si no resultara necesario, como si el tema fuera ya suficientemente explícito. Ahora, los grupos de 9 y 11 pero también el grupo de 13 años relatan de manera más detallada (entre un 75% y 90%), mientras que sólo entre una cuarta parte de los adultos y una tercera parte de los adolescentes de 15 años relatan

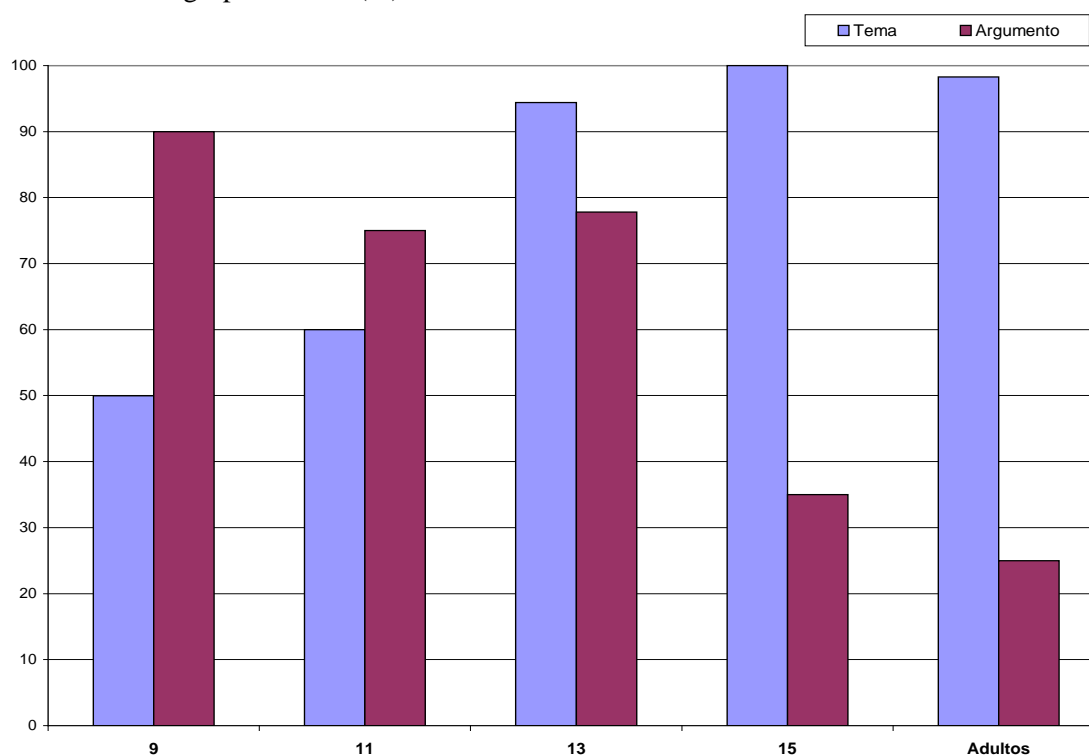
Tabla 5.1. Descripción de la historia ilustrada en los dibujos en forma de tema o de argumento por cada grupo de edad (%)<sup>22</sup>.

<i>Tipo descripción</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	$p$
Tema		50	60	94,4	100	98,3	85,5	43,36	,000
Argumento		90	75	77,8	35	25	50	40,16	,000
	<i>N</i>	20	20	18	20	60	138		

de esta manera lo qué está pasando en la historia. Los chicos y chicas de 13 años son por lo tanto los que más utilizan ambos modos para reflejar de qué va la narración.

<sup>22</sup> En el grupo de alumnos de 13 años, dos chicos fueron excluidos. En el siguiente apartado acerca de la naturaleza de la historia se justificará esta exclusión.

Figura 5.1. Descripción de la historia ilustrada en los dibujos en forma de tema o de argumento por cada grupo de edad (%).



- *Uso de verbos mentales y físicos*

A partir de los estudios de Feldman *et al.* (1993) y McKeough (1997), se formularon las siguientes hipótesis acerca del modo esperable de describir la historia en distintas edades (véase el capítulo 4): 1) que los niños menores de 12 años harán más referencia que los mayores de esta edad a los *deseos* o *intenciones* de los protagonistas al contar la situación presente y las situaciones pasadas que pueden explicar lo que ocurre en la historia; 2) los niños menores de 12 años también harán más uso que los mayores de verbos *físicos* al hablar sobre el futuro de los protagonistas en la historia; 3) las personas mayores de 12 años usarán más que los menores de esta edad verbos *físicos* al describir las situaciones presente y pasada de la narración; y 4) las personas mayores de 12 años harán más uso que los menores de 12 años de *verbos mentales* al hablar sobre el futuro de los protagonistas de la historia al tener más en cuenta sus estados psicológicos.

Para poner a prueba estas hipótesis, se han tomado como objeto de análisis las dos partes de la entrevista que son diferentes con respecto a la dimensión temporal de la narración. La primera parte se centra en los siguientes aspectos: a) la naturaleza de la historia (*¿Qué crees que está pasando en esta historia? ¿De qué va esta historia?*), es decir, el *presente* de la narración; y b) la explicación causal (*Si pasan estas cosas, ¿por qué*

*crees que pasan?*<sup>23</sup>), esto es, el *pasado* de la narración. La segunda parte de la historia tiene que ver con ideas del *futuro* que implican las preguntas acerca de: a) la continuación de la historia (*¿Cómo crees que seguirá la historia*); b) el final de la narración (*¿Cómo crees que acabará...?*); c) las estrategias de solución o modos de intervención (*¿Estas cosas, cómo se pueden resolver? ¿Cuál sería la solución más eficaz? ¿Crees que la chica/el chico [víctima] podría hacer algo, pensar algo o decirse algo a sí misma/o por dentro para sentirse mejor?*); y d) las consecuencias a largo plazo para la víctima y los agresores (*La chica/el chico, cuando sea mayor ¿crees que esto que le ha pasado en esta historia, le va a afectar o influir? ¿O crees que no le va a afectar? ¿Y a las otras chicas y chicos...?*).

En la primera parte se ha contado el número de todos los verbos mentales usados, diferenciando los referidos a deseo o intención, y los verbos físicos que estaban en relación con los protagonistas (víctima y agresores). En la segunda parte del texto se ha contado el número de *todos* los verbos mentales usados y el número de verbos físicos. Con verbos *mentales* se hace referencia a verbos como *querer, pensar, recordar o sentir*. Entre los verbos mentales ligados al *deseo* o *intenciones* están *querer, incitar, obligar, intentar y tratar de*. Verbos *físicos* son los referidos a las acciones observables, por ejemplo, *hablar, hacer, romper o llevar*.

Tabla 5.2. Uso de verbos mentales y verbos físicos en la primera y en la segunda parte de la entrevista: número medio en los grupos de 9, 11, 13 y 15 años.

		Edad	9	11	13	15	F(3)	p
<i>Parte narración</i>	<i>Verbos</i>							
Pasado y presente	Mentales: deseo- intención		3,55	5,30	5,33	5,90	2,31	n.s.
			1,10	2,25	2,61	1,90	2,07	n.s.
	Físicos		21,35	18,00	16,50	14,35	1,82	n.s.
Futuro	Mentales		8,95	8,65	12,83	15,35	4,52	,006
	Físicos		35,65	37,75	34,11	35,25	0,10	n.s.
		N	20	20	18	20		

En la Tabla 5.2 se presenta el número medio de verbos usados en cada grupo de edad de los escolares (9, 11, 13 y 15 años). En este análisis no se incluyeron los adultos, porque las entrevistas de los niños constituyen textos mucho más extensos que los

<sup>23</sup> Obsérvese que aunque esta pregunta es menos específica para la narración misma, y se refiere más al fenómeno en sí, se contaba solamente el número de los verbos que los participantes usaban cuando centraban su explicación en los protagonistas de la historieta presentada.

cuestionarios rellenos por aquéllos, aun siendo abiertos. En los análisis de varianza se ha encontrado solamente una diferencia significativa: en el uso de verbos *mentales* a la hora de describir la *futura* situación de los protagonistas de la historia. A partir de la prueba *post hoc* (*HSD de Tukey*) realizada, se puede concluir que son los adolescentes de 15 años quienes se diferencian significativamente ( $p < .05$ ) de los niños y niñas de 9 y 11 años – pero no de los de 13– en el uso de verbos mentales al pensar en cómo sigue y acaba la historia.

El uso de *verbos mentales* en las situaciones presente y pasada no es diferente en los cuatro grupos de edad. En relación con los verbos *mentales* que se refieren a un *deseo* o una *intención*, usados en la primera parte, se observa que los niños y niñas de 11 y 13 años parecen mostrar números medios más altos que los chicos y chicas de 9 y 15 años, aunque la diferencia entre grupos no llega a ser significativa.

En su totalidad, se observa que el uso de verbos físicos es mayor en ambas partes de la historia, comparado con el uso de verbos mentales. Las diferencias entre grupos en la cantidad de verbos *físicos* usados al relatar las situaciones *presente* y *pasada* no resultan significativas, aunque se observa una tendencia a un uso menor con el aumento de edad (se percibe sobre todo cuando se compara los números medios del grupo de 9 años y de los adolescentes de 15 años). Con respecto a los verbos *físicos* en la situación *futura*, se observan cuatro medias muy parecidas. Por lo tanto, sólo en la primera parte de la historia, los niños de menor edad (comparando los cuatro grupos entre sí) parecen usar más verbos *físicos* que los participantes mayores.

En conclusión, se han confirmado sólo en parte las hipótesis. Se ha reafirmado la predicción acerca del mayor uso de verbos mentales por parte de los adolescentes de 15 años en comparación con los dos grupos más pequeños respecto a la situación futura de la narración. Además, se ha percibido, aunque no significativamente, un mayor uso de verbos mentales ligados al deseo o intención en el grupo de 11 años, pero distinto a lo previsto, también en los chicos y chicas de 13 años y no en el grupo de 9 años.

En cuanto a los verbos físicos, los resultados no apuntan a lo predicho. En relación con la primera parte de la historia, parece incluso haberse encontrado lo contrario: los niños y niñas más pequeños utilizan más verbos físicos en comparación con los mayores al describir las situaciones presente y pasada como si se centraran en describir la realidad que observan en los dibujos y en sus experiencias reales.

- *Uso de términos de probabilidad*

Para estudiar las indicaciones de los participantes sobre lo que es una *posibilidad* más que una *seguridad* en relación con lo que pasará con los protagonistas en el *futuro* de la historia, se ha determinado el uso de determinados términos. Se trata de tres tipos de indicaciones localizadas en la *segunda* parte de la entrevista, que está constituida por las preguntas que se han señalado más arriba. Son las siguientes categorías de términos: 1) *no sé, no lo sé, yo que sé*; 2) *creo, supongo, me parece*; y 3) *puede que, puede ser, podría(n), puede(n), tal vez, quizá, a lo mejor, lo mismo, igual*.

Tabla 5.3. Uso de términos de probabilidad: medias de los diferentes grupos de edad.

<i>Términos usados</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	<i>F(3)</i>	<i>p</i>
No sé		2,45	2,85	5,17	7,75	6,60	,001
Creo, supongo		2,80	2,15	4,33	7,30	6,04	,001
Puede ser, a lo mejor		4,90	4,40	4,33	7,40	1,60	n.s.
Total de términos usados		10,10	9,40	13,83	22,45	7,43	,000
	<i>N</i>	20	20	18	20		

En los análisis, de nuevo no se incluyeron los adultos, por haber obtenido sus historias por escrito y no de modo oral. Se han encontrado varias diferencias entre los cuatro grupos de alumnos en cuanto a las medias de las tres categorías de términos usados (véase la Tabla 5.3) En el uso de expresiones como *no sé*, hay una diferencia significativa entre los grupos de edad. Esta forma con la que el narrador expresa su *inseguridad* acerca de la historia, aparece, como se había predicho, en mayor grado en los adolescentes de 15 años. A base de la prueba *post hoc* (*HSD de Tukey*) se observa que las diferencias con los grupos de 9 y 11 años son significativas ( $p < .01$ ). También los chicos y chicas de 13 años parecen usar esta expresión más que los dos grupos pequeños, aunque no de modo significativo. En cuanto al uso de verbos como *creer, suponer* o *parecer*, se observan los mismos efectos (*HSD de Tukey*:  $p < .01$ ). Otra vez aquí, el grupo de 13 años parece estar en el medio.

El uso de términos que expresan la *posibilidad* de que algo ocurra, *a lo mejor, puede ser que* etc., no resulta ser significativamente diferente entre los cuatro grupos, aunque los adolescentes de 15 años parecen tener la media más alta. Los de 13 años tienen esta vez una media muy parecida a los niños más pequeños.



Si sumamos todos los términos, vemos obviamente de nuevo que los adolescentes usan más términos de probabilidad. Esto puede expresar tanto el hecho de que contemplan más posibilidades como el hecho de que son sólo posibilidades, es decir su inseguridad acerca de que sea eso lo que va a pasar con los protagonistas en el futuro (*HSD de Tukey*: entre el grupo de 9 y 15 años,  $p < .01$ ; entre el grupo de 11 y 15 años,  $p < .001$ ).

## **5.2. La naturaleza de la narración como maltrato entre iguales en la escuela**

Antes de realizar cualquier análisis en relación con la representación de los diferentes aspectos que interesaba indagar del maltrato entre iguales en la escuela, se ha determinado si cada persona interpretaba la situación como tratándose de una relación de esta naturaleza. Para ello, se usaba como criterio la inclusión de los siguientes aspectos en la descripción que daban: 1) la presencia de una víctima y uno o varios agresores, 2) la indicación de que existe una relación *asimétrica* entre estas personas; 3) referencias a una serie de conductas de maltrato hacia la protagonista víctima, de tipo físico o verbal, interactuando o evitando la interacción, lo que está en relación con el criterio de la *repetición*, que habitualmente define el maltrato, frente a otro tipo de conductas esporádicas. Aunque la descripción de la situación presente que se percibía en los diez dibujos podría servir como base para situar los tres aspectos, se ha tenido en cuenta la entrevista entera: tenía que seguir siendo una historia de maltrato. A partir de este análisis se puede concluir que el 98,6% de todos los participantes ( $N = 140$ ) interpretaba lo percibido en los dibujos como una historia de maltrato entre iguales. Un cuarto aspecto que tiene que ver con la naturaleza de la historia tal como se la representa cada participante es su *verosimilitud*: hasta qué punto los chicos y chicas y los adultos consideraban que era una historia real y si había escenas que sobran o que faltaran.

Sólo dos chicos de 13 años (1,4%) relataron al principio una narración que mostraba tener los elementos de una narración de este tipo, pero cuyo tema iba cambiando sobre la marcha. Al principio su historia trataba de que algunos chicos estaban intentando convencer a otro compañero de que bebiera alcohol y fumara. Para convencerle le molestaban. Después, el tema o problema en la historia era que estos chicos, quienes estaban en la pubertad, mostraban *malas* conductas (beber, fumar) no permitidas por los padres. Las respuestas a las preguntas acerca de por qué estas cosas ocurren, cómo resolver este tipo de problemas, qué consecuencias tiene y cómo se puede prevenir reflejaban claramente este tema. Por lo tanto, en su historia sólo los agresores seguían siendo los

personajes centrales - la víctima había perdido su papel. Como consecuencia de este cambio de tema, se tomó la decisión de no incluir a los dos participantes en los demás análisis.

En el estudio del *contenido* de las narraciones que los participantes contaban, tomando como punto de partida la historia que estaban percibiendo en los diez dibujos, se ha analizado en primer lugar más a fondo la *naturaleza* de la situación *presente*. Se trata de tres aspectos que se relacionan con el significado de la historia y que se muestran a continuación. Después, se mostrarán los resultados de los posibles  *finales* de la narración indicados por los escolares y adultos.

- *Relación simétrica o asimétrica.*

Se ha indicado ya anteriormente que todos los participantes apreciaban una *relación* de naturaleza *asimétrica* en la historia, y por tanto ese criterio para definir la narración como de victimización por los iguales lo tienen en cuenta. La indicación de una estructura asimétrica en la relación entre agresores y víctima significa normalmente que la intención para establecer y seguir la relación de maltrato viene por completo de parte de los agresores, quienes están en una situación privilegiada de más poder. La víctima no ha tenido, ni tiene intención de establecer esta relación negativa, ni tampoco de continuarla, pero se encuentra en una situación de desventaja –con menos poder–.

César (9;4): “*Son los chicos, lo hacen porque quieren.*”

Consuelo (9;5): “*Yo pienso que la chica no le está molestando ni nada.*”

Alejandro (15;8): “*Siempre los matones del instituto van a por el más débil y lo maltratan así, hasta que llega un punto que le hacen irse del instituto.*”

Aunque una persona perciba la relación entre agresores y víctima como asimétrica, es posible que encuentre en algún momento que quizá la víctima ha actuado de tal manera que ha provocado una *respuesta*, lo que reflejaría un cierto *equilibrio* de actuaciones, es decir van en dos sentidos, dirigidas tanto hacia los agresores como dirigidas hacia la víctima.

Consuelo (9;5): “*Yo creo que si le pasa tanto será por algo que haga ella, ¿no?*”

Pilar (13;0): “*Pues que yo creo que también los chicos tendrán alguna razón para pensar que esa chica no, para meterse con ella.*”

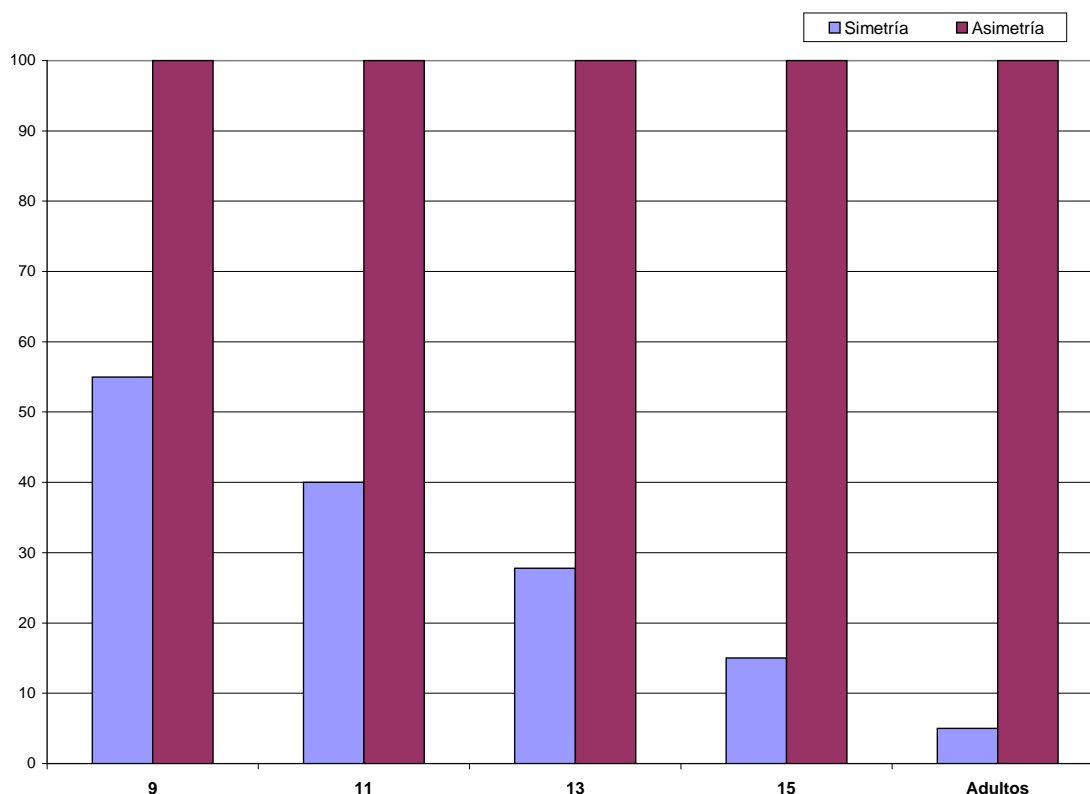
También es posible que se piense en la intención de la víctima de pertenecer al grupo de los otros niños. Para poder pertenecer a esta banda, la víctima tiene que pasar algunas pruebas que ella *también quiere* realizar. En ambos casos se ha llamado *simetría* a este tipo de descripciones, señalando el aspecto simétrico que ellos perciben en la relación.

Cristóbal (9;2): “Aquí viene al colegio, luego aquí ven que está jugando y entonces estos pues le hablan. Y luego éste le cuenta lo que tiene que hacer para ser de su banda.”

Tabla 5.4. Distribución de percepciones de la estructura de la relación entre víctima y agresores como *simétrica* o *asimétrica* según grupo de edad (%).

	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	p
<i>Estructura de la relación</i>									
Simetría		55	40	27,8	15	5	21,7	27,73	,000
Asimetría		100	100	100	100	100	100	-	-
	<i>N</i>	20	20	18	20	60	138		

Figura 5.2. Distribución de percepciones de la naturaleza de la relación entre víctima y agresores como *simétrica* y *asimétrica* según grupo de edad (%).



En la Tabla 5.4 y la Figura 5.2 se muestra la distribución de las dos formas de percibir la estructura de la relación entre víctima y agresores, según los distintos grupos de

edad. Como se puede observar, mientras que todos señalan de algún modo la asimetría de la relación, la referencia a que haya *simetría* disminuye de manera significativa con la edad. De los niños y niñas de 9 años, un 55% encuentra elementos simétricos en la relación frente a un 5% de los adultos solamente.

- *Interacción y evitación de interacción*

Un segundo elemento que se ha analizado con respecto a la naturaleza de la relación, está relacionado con la forma de abuso. Más precisamente, se trataba de ver si el maltrato que los participantes identificaban en su narración, después de haber visto los dibujos de diferentes tipos de victimización, implicaba la *interacción* con la víctima o la *evitación de interacción* con la víctima, o ambos.

Con interacción, se refiere al abuso que tiene como objetivo intercambios verbales o físicos negativos con la víctima, por ejemplo, al insultar como maltrato verbal o al pegar o empujar o romper lo que lleva el otro, como maltrato físico. En el último ejemplo se interactúa de manera indirecta con la víctima a través de sus cosas. La evitación de interacción se refiere a la exclusión social, sea de manera activa o pasivo. La meta es justamente *no* interactuar con la víctima.

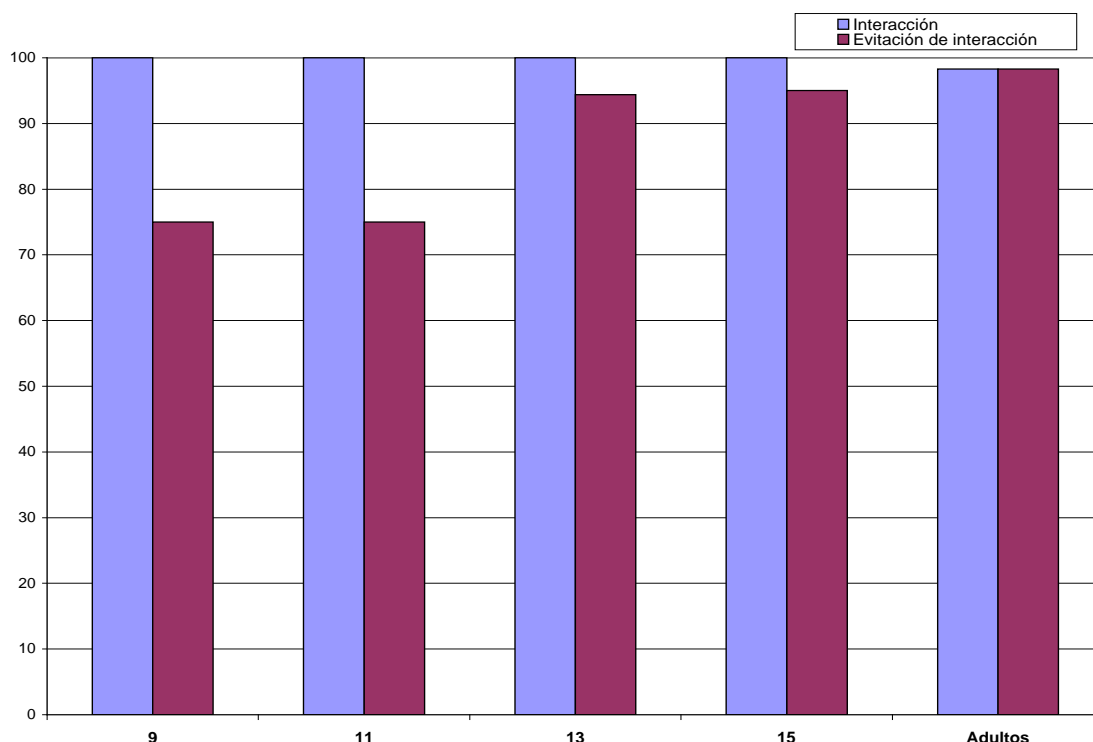
Para ver a qué tipo de victimización se referían los participantes, se anotaron los verbos y expresiones que usaron para referirse a ese maltrato cuando respondían a la pregunta: *¿Qué crees que está pasando en esta historia? ¿De qué va esta historia?*

Ejemplos de maltrato con intención de interacción son: *se burlan, le dicen cosas del pantalón, le tiran los libros, se ríen de, quitan, rompen, empujan*. Por otro lado, ejemplos de victimización con intención de evitar de interacción son: *no quieren jugar con él, la dejan aparte, está marginado, dejan en plantón, rechazan*. Si una persona sólo usaba expresiones *generales* (*le hacen la vida imposible, abuso de un compañero, está siendo victimizado*) se interpretaba esa descripción a la vez como interacción y como evitación de interacción.

Tabla 5.5. Porcentaje de personas que emplean términos referidos a la *interacción* o la *evitación de interacción* de los agresores hacia la víctima en los cinco grupos de edad (%).

	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	p
<i>Referencia de términos</i>									
Interacción		100	100	100	100	98,3	99,3	1,31	n.s.
Evitación de interacción		75	75	94.4	95	98,3	90,6	16,38	,003
	<i>N</i>	20	20	18	20	60	138		

Figura 5.3. Presencia de términos que se refieren a la *interacción* o la *evitación de interacción* de los agresores hacia la víctima en los cinco grupos de edad (%).



Casi todos los participantes mencionaban términos que se refieren a la interacción (véanse la Tabla 5.5 y la Figura 5.3). Algunos adultos usaban una palabra que se refiere solamente a la exclusión. Un cuarto de los chicos y chicas de 9 y 11 años no señalaban la evitación de interacción en la historia que relatan, pero el porcentaje se reduce significativamente a un 5% aproximadamente de los tres grupos mayores.

- *Verosimilitud de la historia en relación con los tipos de maltrato mostrados*

A continuación de la pregunta *¿Crees que pasa realmente este tipo de historias?*, a la que todos los participantes contestaron afirmativamente, se continuaba interrogando si eran necesarios cambios en la narración mostrada en la historia para que fuera más verosímil. Estos cambios se referían a la *exclusión* o *inclusión* de tipos de maltrato, que se concretaba en los dibujos.

Las formas de abuso *que no pasan en la realidad* según los participantes que las señalaban, aparecen en la Tabla 5.6. Hay tres tipos que destacan al observar los porcentajes de los escolares. A los adultos, que ya no están como alumnos en la escuela primaria o secundaria, no parece irreal ningún episodio de maltrato en concreto. Entre un 35% y 45%

de todos los chicos y chicas de 9 a 15 años piensa que el *chantaje* (obligar a robar el dinero del director, con la amenaza de cortar el pelo a la víctima) no ocurre en la realidad. Más de una tercera parte de los dos grupos más pequeños excluía el dibujo de la *amenaza para obligar a beber* de una botella. Sin embargo, sólo a un 11% de los adolescentes 15 años les parece esta forma de maltrato poco realista y nadie del grupo de 13 años duda de su verosimilitud. En tercer lugar, romper las hojas de un libro de un compañero es demasiado para una cuarta parte de los niños y niñas de 11 años, pero también para una sexta parte de los de 13 y 15 años. En el grupo de 9 años el porcentaje baja a un 10%: un 90% de estos escolares piensa que esta forma de maltrato físico indirecto entre compañeros puede pasar.

Tabla 5.6. Indicación de las situaciones ilustradas que sobran o faltan en la historia gráfica, por grupo de edad (%).

	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
<i>Cambios en historia-dibujos</i>									
No pasa:									
Chantaje (cortar pelo)		35	45	44	37	7	26	19,58	,001
Amenaza (obligar a beber)		40	35	-	11	-	13	33,08	,000
Romper libro		10	25	18,8	15,8	1,7	10,5	10,93	,027
Tirar al suelo		-	15	6,3	5,3	-	3,8	10,42	,034
No dejar pasar		5	5	6,3	-	-	2,3	4,30	n.s.
Quitar mochila		-	5	12,5	-	-	2,3	10,54	,032
Burlarse de ropa		5	-	-	-	-	0,8	5,69	n.s.
Añadir otro dibujo		10	-	12,5	5,3	12,1	9	3,23	n.s.
Le pasan demasiadas cosas		-	-	-	-	8,6	3,8	6,72	n.s.
	<i>N</i>	20	20	16	19	58	133		

En la Tabla 5.6 se muestran también las proporciones de las submuestras que indicaban que habría que añadir otro(s) dibujo(s). Visto que en algunos casos no se había indicado el tipo de maltrato que faltaba, y en los demás casos las adiciones resultaban ser diversas con frecuencias muy bajas, se han juntado estas indicaciones en una sólo categoría. En concreto se trata de sólo un 9% del total de la muestra que indicaba que algo faltaba en la historia; no hay diferencias entre los grupos de edad.

Por último se han juntado las respuestas que señalan que a la víctima *le pasan demasiadas cosas*. Se trata solamente de una proporción pequeña de adultos, quienes piensan que en una situación real de maltrato entre iguales, no se abusa de muchas

maneras. De todos modos, el porcentaje de adultos que indicaban que se podría incluir más formas de abusar de un igual sigue siendo parecido.

### **5.3. Final de la historia de maltrato entre iguales en la escuela**

En el análisis realizado a partir de las respuestas a las preguntas *¿Cómo crees que acabará la historia? ¿Habría otro final posible?* se han encontrado diferentes elementos. No se categorizaban las respuestas que dejaban una posibilidad de acontecimientos posteriores, como por ejemplo: “se lo dice al director”. Porque en este caso, el/la entrevistador/a tendría que haber preguntado qué pasaría después. Tampoco se han tenido en cuenta respuestas como “hay muchas posibilidades” sin más explicaciones<sup>24</sup>. Estas se han clasificado como valores perdidos, a falta de una segunda pregunta que podría haber provocado una aclaración del participante. A continuación se mostrarán las diferentes categorías que han salido de este análisis. En el siguiente apartado se encuentra la distribución de las respuestas en cada categoría según los diferentes grupos de edad y las diferencias entre ellos que son estadísticamente significativas. Dado que con respecto a ninguna categoría se han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas, no se mencionarán resultados diferenciados por género.

Al exponer sus ideas acerca del final de la historia, muchos niños, adolescentes y adultos encuentran que hay varias posibilidades para acabarla. Para determinar si existen diferencias entre los diferentes grupos de edad en el número de posibles finales mencionados, se ha realizado una prueba estadística que se encontrará más abajo.

#### **5.3.1. Las categorías del final de la historia**

A continuación se describen las diferentes categorías del final de la historia o elementos de este final, así como uno o varios ejemplos que corresponden con estas categorías. Al observarlas, se puede concluir que en su mayor parte son ideas que reflejan el final de la *relación de abuso entre víctima y agresores*: en concreto las primeras cinco categorías. Son categorías exclusivas, es decir que cada una forma un final en sí misma, y

---

<sup>24</sup> Los dos casos de respuestas de este tipo pertenecen a adultos. Recuérdese que los adultos contestaban por escrito un cuestionario con preguntas abiertas, a diferencia de los niños cuyas respuestas de este tipo darían siempre lugar a nuevas preguntas aclaratorias por parte del entrevistador.

no puede ir junto con otra. Una persona sí podría hacer referencia a dos o más de estas posibilidades. En este caso se trataría de dos o más  *finales diferentes*.

1. *Amistad*.- Se trata de un final armónico, porque la víctima y los agresores llegan a ser amigos.

Vicente (9;8): *“Al final se hacen los dos amigos, éste por regañarle a estos y éste porque le tienen que tener mucho respeto porque si no él les regaña otra vez. Al final se hacen amigos y juegan juntos a las canicas”*.

2. *Fin del maltrato*.- Los agresores dejan de hacer la vida imposible a la víctima, aunque no llegan a hacerse amigos. La víctima y los agresores siguen en la escuela.

Margarita (13;1): *“...que hicieran las paces y que luego se fueran cada uno por su lado, pero sin saber nada.”*

Raquel (15;6): *“Pues yo creo que la dejarían en paz; a lo mejor no la mirarían igual, pero la dejarían de hacer cosas, ¿sabes?”*

3. *Continuación del maltrato*.- Los agresores siguen abusando de la víctima, interactuando de modo negativo con él o ella, o evitando la interacción, lo que significa que sigue siendo excluida. La víctima y los agresores siguen en el centro.

Carmen (13;1): *“Pues yo creo que esto no cambia porque si no hay nadie que lo remedie o alguien que le ayude a esta persona pues van a seguir haciéndole lo mismo siempre”*.

Zoila (15;3): *“Que la chica está marginada y los demás están juntos. [...] En mi colegio antes había una chica a la que marginábamos y... sigue estando aquí y sigue marginada”*.

4. *Víctima: cambio de escuela*.- La víctima deja el colegio o instituto donde está siendo victimizada y se va a otro centro escolar.

Alejandro (15;8): *“Pues yo vería más probable que se fuese de la escuela. Sí, porque aquí antes en el instituto iba un amigo mío que le hacían eso. Que se reían de él y todo y se cambió de instituto.”*

5. *Agresor/es: expulsión*.- La historia acaba cuando se expulsa al agresor principal o a todo el grupo de agresores del centro.

Paula (9;7): *“La única que se lleva mal de esta historia es ésta, se hace muy la marimandona. [...] Puede que a ésta la castiguen y la expulsen del colegio.”*



Además, se han encontrado elementos adicionales de un final contado por el participante. No hacen referencia a cómo acaba la *relación* entre los protagonistas, sino a lo que pasa con la *víctima* o a cómo se comportan los *agresores* al final de la historia (categorías 6, 7 y 8). Cada uno de los cinco finales mencionados más arriba puede ir acompañado por uno o más de estos últimos aspectos.

6. *Otra amistad para víctima.*- La víctima se hace otro amigo o amiga (o varios), porque los otros no quieren estar con él o ella y porque así no estaría solo/a.

Ana (13;3): “La chica encontraría a alguien que la comprendiera, siempre suele haber alguien bueno. [...] Se llevaría bien con alguno o alguna y ya no estaría tan sola. Y es que lo demás yo creo que es más difícil porque si alguien te coge manía, no sé”.

7. *Otras víctimas.*- Los agresores empiezan a hacer la vida imposible a otras personas. Puede que con esto dejan de abusar a la protagonista victimizada en la historia.

Varón (24 años): “La burla acaba cuando otra persona les da pie para que se burlen de ella (se cansan de uno y siguen con otro).”

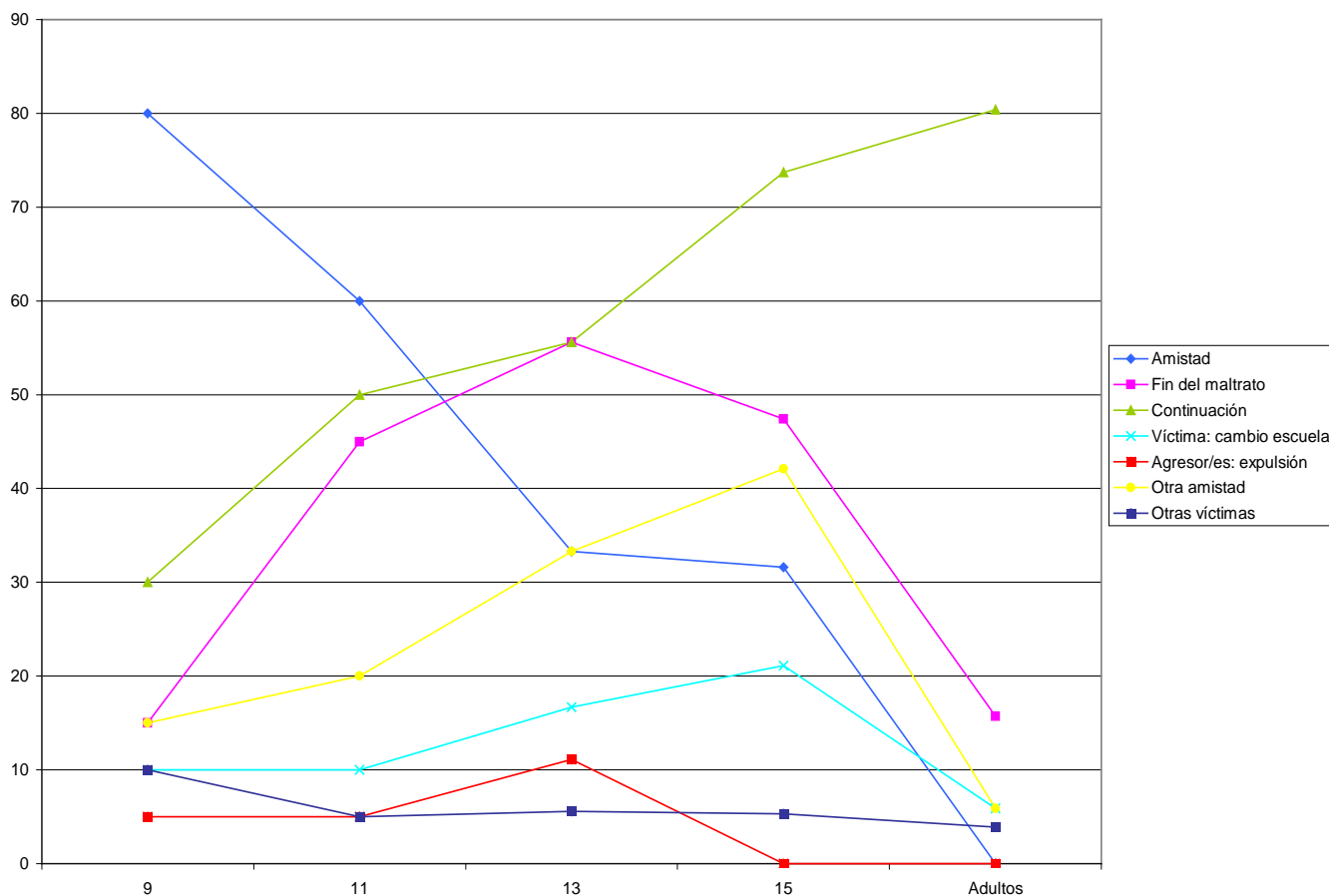
8. *Otros elementos.*- Se menciona otro elemento del final que no cae en una de las categorías anteriores. Por ejemplo, la víctima empieza a mostrar mal comportamiento, o los agresores se convierten en víctimas de otro grupo.

### 5.3.2. El final de la historia según las diferentes edades

Tabla 5.7. Final de la historia: distribución de respuestas por grupos de edad (%).

	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	p
<i>Categorías</i>									
<i>Final de la historia</i>									
1. Amistad		80	60	33,3	31,6	-	31,3	53,04	,000
2. Fin del maltrato		15	45	55,6	47,4	15,7	30,5	17,42	,002
3. Continuación del maltrato		30	50	55,6	73,7	80,4	63,3	18,83	,001
4. Víctima: cambio de escuela		10	10	16,7	21,1	5,9	10,9	3,98	n.s.
5. Agresor/es: expulsión		5	5	11,1	-	-	3,1	6,52	n.s.
<i>Elementos adicionales</i>									
6. Otra amistad		15	20	33,3	42,1	5,9	18,8	15,06	,005
7. Otras víctimas		10	5	5,6	5,3	3,9	5,5	1,04	n.s.
8. Otros elementos		10	-	-	5,3	7,8	5,5	3,55	n.s.
	N	20	20	18	19	51	128		

Figura 5.4. Final de la historia: distribución de respuestas por grupos de edad (%).



En la Tabla 5.7 y la Figura 5.4 se puede observar que la distribución de los diferentes finales y elementos de finales en los cinco grupos de edad no es homogénea. En primer lugar, son los niños de 9 años quienes piensan, de modo optimista y armónico, que la víctima y los agresores acaban siendo amigos, lo que según ellos se traduciría en jugar juntos (de nuevo). Esta idea de la *amistad* entre abusadores y víctima como final va disminuyendo con la edad y desaparece por completo entre los adultos. En el grupo de 9 años, sin embargo, es la idea dominante. Los más pequeños dan pocas ideas diferentes a éstas, lo que se puede ver por los porcentajes relativamente bajos en las demás categorías.

Si no se llega a ser amigos, por lo menos un final también positivo, el *fin del maltrato*, es una idea que aparece en alrededor del 50% en los chicos y chicas de 11, 13 y 15 años. Los alumnos de 9 años y los adultos, son los que se diferencian significativamente de los demás: sólo un 15% de ambos grupos indica que esto puede ocurrir.

Un 80% de los adultos y un 74% de los adolescentes de 15 años tiene una visión menos positiva: el *maltrato sigue*. La continuación del maltrato es la representación

dominante entre los adultos, que han mencionado pocas alternativas aparte. También más de la mitad del grupo de 13 años piensa que el abuso se prolonga. Aunque con respecto a esta idea del fin de la narración se observa un aumento con la edad, sigue habiendo un 50% de los participantes de 11 años que piensan en este final poco esperanzador. Este grupo, por lo tanto, muestra una distribución bastante homogénea en cuanto a sus respuestas correspondientes a los tres finales mencionados hasta ahora.

En menor medida se piensa que la víctima va a *cambiar de escuela*. Los porcentajes más altos son de los chicos y chicas de 13 y 15 años, aunque a partir de la prueba estadística, que tiene en cuenta todos los grupos de edad, no se puede decir que las diferencias son significativas. Menos aún se ha pensado en la *expulsión de los agresores*: en los dos grupos de edad superior (15 años y adultos) nadie daba esta posibilidad, y en los demás grupos sólo unos pocos, algo más a los 13 años. Debido a ello las diferencias entre edades no son significativas.

Aunque según la mayoría de los adolescentes (13 y 15 años) el maltrato puede tener continuación, una tercera parte del grupo de 13 años y más de un 40% de los chicos y chicas de 15 también mencionan un elemento positivo en el fin de la historia: la víctima puede encontrar *otros amigos o amigas*. Esto es, ellos piensan que es difícil que la víctima acabe juntándose con los agresores, por eso tendrá que buscar amigos por otro lado. Los grupos más pequeños (9 y 11 años) piensan menos en esta posibilidad, ya que gran parte de ellos estima que el problema se resuelve porque acabarán llevándose bien. Sólo pocos adultos han sugerido que la víctima podría encontrar otros amigos.

Que los *agresores* se empiecen a *meter con otra persona* aparece como idea de pocos participantes, sin diferencias entre los cinco grupos de edad. También en la categoría *otros elementos* se observan porcentajes bajos, lo que indica que pocas personas han mencionado posibles finales que no hayan sido reflejados por las categorías anteriormente comentadas.

### **5.3.3. Número de finales**

Sobre todo los adolescentes de 13 y 15 años comentaban que había muchas posibilidades en cuanto a la manera en la que iba a acabar la historia. Para determinar si unos u otros grupos de edad se diferenciaban en el número de posibles finales que mencionaban, se ha realizado una comparación de las medias del número de finales dados por cada grupo de edad. Para ello se han utilizado los *cinco tipos de finales* con respecto a

la relación entre víctima y agresores; no se han tenido en cuenta los demás elementos. En la prueba no se han incluido a los adultos, ya que a ellos sólo se les había presentado una pregunta acerca del final, mientras a los demás se habían dado varias oportunidades para pensar en más que un fin posible. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre los chicos y chicas de 9 años ( $M = 1,40$ ), 11 años ( $M = 1,70$ ), 13 años ( $M = 1,72$ ) y 15 años ( $M = 1,74$ ;  $F(3) = 1,08$ ;  $p > .05$ ), con respecto al número de finales mencionados. De todos modos, aunque no de modo significativo, el grupo de 9 años muestra la media más baja, más cerca de un final que de dos. Lo que refleja de nuevo que para la mayor parte de ellos el único final que ven probable es que la víctima y los agresores se hagan amigos, mientras que los demás grupos parecen pensar en más posibilidades, que muchas veces no son positivas. Por otro lado, también los resultados reflejan que aunque los adolescentes dijeran que había muchas maneras de acabar la historia, de hecho tendían a concretarlas en una o dos que les debían de parecer más habituales.

## La explicación causal del abuso de poder entre escolares y sus consecuencias

Este capítulo consta de dos partes. La primera parte se ocupa de las ideas que los niños, adolescentes y adultos que han participado en este estudio tienen acerca de la explicación causal del maltrato entre iguales; la segunda se centra en las concepciones acerca de sus consecuencias a largo plazo.

### 6.1. La explicación causal del maltrato por abuso de poder entre escolares

En el análisis que se ha realizado a partir de las respuestas que los participantes daban al pedirles explicar por qué ocurre el maltrato entre iguales en las escuelas, se ha buscado captar *temas de contenido*. Esto significa que *no* se ha intentado construir “modelos causales” a partir de las explicaciones, que consistieran en un tipo de teoría del maltrato<sup>25</sup>. En esta ocasión se han clasificado en diferentes categorías los elementos que se han encontrado en estas explicaciones causales. Por ejemplo, una niña puede haber afirmado que los agresores se quieren divertir a costa de otra persona, quien puede ser nueva y por lo tanto desconocida. En este caso, se ha fragmentado su explicación en los siguientes aspectos: 1) los agresores se quieren divertir, y 2) la víctima puede ser desconocida. De esta manera, se han apuntado todas las nociones mencionadas por cada participante. Posteriormente se han ordenado estos temas según las personas a las que hacen referencia –víctima o agresor/es– o el contexto social más amplio en que se encuentra la explicación (grupo de iguales, familia, escuela, sociedad).

A continuación se describen las categorías que corresponden a los diferentes aspectos mencionados en la explicación causal. Más adelante se presentará la distribución de los participantes en esas categorías así como los resultados de los análisis estadísticos efectuados. Además, se observarán las diferencias entre los distintos grupos de edad con respecto al número de temas mencionados.

---

<sup>25</sup> Un análisis de este tipo se está llevando a cabo en otro estudio que emplea este mismo instrumento. Una vez obtenidos los resultados se podrá intentar su aplicación a los argumentos causales de los participantes en el estudio presente.

### 6.1.1. Categorías de explicación causal

En primer lugar, se han encontrado varios elementos relacionados con la *víctima*, que se pueden ver en la Tabla 6.1. Se trata de características psicológicas, físicas, sociales y conductuales. Primeramente, hay referencias a que la víctima haya realizado alguna *acción negativa*, lo que significa que de alguna manera ha provocado el maltrato. Esta idea, que aparece casi sólo entre los más pequeños, parece surgir cuando el niño o la niña piensa que “por algo deben estar enfadados los agresores”. No puede ser que los niños son tan malvados que hacen eso sin razón. De esta manera han encontrado una *justificación* para las agresiones, lo que convierte la relación entre agresores y víctima en una de naturaleza *simétrica*, como se ha comentado también anteriormente.

Tabla 6.1. Categorías de temas relacionados con la *víctima* mencionados en las explicaciones causales y ejemplos correspondientes.

<i>Víctima</i>	
Acción negativa	Sol (9;2): “A lo mejor la niña tampoco parece que sea muy buena y a lo mejor se ha ido la niña de ellos, se ha puesto esa ropa y todo para que luego regañen a los niños.”
Diferente	Guillermo (13;2): “Porque un chico es diferente. [...] Por ejemplo extranjero, al ser extranjero te pueden discriminar más.” Mujer (23 años): “Se rechaza a quien se considera diferente al resto por su indumentaria, color, religión.”
Características físicas	Laura (9;7): “Porque hay veces que el traje, si un niño lleva un traje feo, otro le va a decir que es feo.” Marco (11;2): “A lo mejor tiene gafas pues es un gafotas cuatro ojos.”
Características psicológicas	Susana (11;1): “Porque es muy tímida.” Margarita (13;1): “Yo creo que esto pasa a las personas así serias y tranquilas que estudian mucho, que no son así muy, muy simpáticos, bueno, sí son simpáticos, pero que están siempre callados.” Leticia (15;11): “Porque ella no se abre a los demás.”
Desconocido	Juan Diego (9;0): “Porque es nuevo y al principio no le conocen bien.”
Solo/a, sin amigos	Fedra (9;5): “Porque si uno, algún niño no tiene amigos pues le puede pasar.”

También se ha encontrado la referencia a la víctima como *diferente* con respecto a los agresores o a los demás. El término, tal y como se usa en este contexto, es muy general porque una persona puede ser diferente por razones muy variadas. Mientras que algunos dejan su explicación más inespecífica -se trata de una diferencia, sea lo que sea- otros pueden haber concretado lo que hace diferente a la víctima, por ejemplo sus *características físicas*, o sus *características psicológicas*.

Un niño o niña puede también haber mencionado una de estas características (y ser por tanto clasificada su respuesta en una de estas categorías que se comentan a continuación), que son aspectos más concretos, sin decir que eso constituye lo que hace a la víctima diferente de los demás. Se queda con el elemento concreto que se sale de la norma, como subraya Laura a continuación de su referencia al aspecto físico de la víctima (véase el ejemplo en la Tabla 6.1).

Laura (9;7): – ¿Tú crees que esto podría pasar a cualquiera? Sí. ¿Por qué le puede pasar a cualquiera? “Por llevar su traje”.

Además de la ropa, las *características físicas* incluyen cualquier aspecto observable externo, sea que la víctima lleve gafas o su tamaño, etc.

En la categoría *características psicológicas* se han incluido las referencias de las participantes a la timidez, debilidad o inferioridad de la víctima. Cuando se trata de debilidad física, se ha clasificado este elemento como una característica física de la víctima.

En la clasificación *desconocido* se encuentran las descripciones de la víctima como persona que los demás no han visto antes, que no conocen, es nueva y no saben cómo es. Este aspecto puede estar relacionado con el ser *diferente*: si no te conocen, eres (de momento) diferente a los demás que sí se conocen. No obstante, el elemento del *desconocimiento* se encuentra como categoría independiente porque para otros participantes no están asociados.

A su vez, el que la víctima sea nueva o desconocida se encuentra a su vez relacionado con la categoría denominada *víctima sola, sin amigos*. Por un lado, parece tratarse de una situación física, directamente observable en que se traduce este desconocimiento por los demás. Un niño puede ser nuevo, desconocido y eso hace que en la escuela (el patio, la clase) esté solo, sin ningún amigo, porque no los tiene

todavía<sup>26</sup>. También es posible que la víctima no tenga amigas porque es diferente, por sus características físicas o psicológicas, es decir casi más como una *consecuencia* del maltrato o una manifestación del mismo: la *dejan* sola porque “su traje es feo”. Una característica psicológica como *timidez* también puede tener mucho que ver con el hecho de ser un desconocido para los demás: ese desconocimiento puede justamente *provocar* la timidez, como se ve en el ejemplo siguiente:

Belén (13;0): “*Cuando te cambias de colegio también tienes un poco más de timidez y también si eres el nuevo y tal, pues un poco [...] Si se cambia de curso pues por los amigos, si se sigue yendo con los mismos pues yo creo que no, pero por ejemplo si se cambia de amigos pues puede que ya así de repente no les parezca tan divertido como les había parecido a sus amigos anteriores*”.

Es decir, se trata más de un estado psicológico estrechamente relacionado con la situación (por tanto temporal), más que de un rasgo de personalidad (más duradero), aunque obviamente en algunos casos también se puede tratar de lo último.

Por lo tanto, estas categorías de contenido están relacionadas conceptualmente, pero son diferentes entre sí, y los participantes pueden establecer distintas asociaciones entre ellas. Esto hacía necesario considerarlas como categorías independientes. Las seis categorías mencionadas hasta ahora, relacionadas con la víctima, tratan de uno de los individuos que están dentro de la relación de abuso de poder, y por lo tanto están reflejando más el nivel *individual* dentro de la complejidad social. Aunque es posible obviamente que a lo largo de toda su explicación causal razonen sobre los dos lados de la *relación* y realicen una *comparación* entre víctima y agresor/es (unos muestran celos de una compañera que lleva siempre ropa de la última moda), o se refieran también al grupo (un desconocido en un grupo ya cerrado), en sí los *temas* vistos hasta ahora se refieren a aspectos individuales.

Lo mismo ocurre con los elementos vinculados con la persona o las personas que abusan de un compañero, que también reflejan un nivel *individual* (véase la Tabla 6.2). En primer lugar se encuentra la categoría de *rechazo*, que agrupa todas las reacciones negativas dirigidas en contra de la víctima que los participantes atribuyen a los agresores. Se le rechaza, no se le acepta, se le tiene manía, que les cae mal. Casi siempre este aspecto del contenido va asociado con otros elementos relacionados con la víctima, p. ej. que es *diferente* o *desconocido*, sus *características psicológicas* o *físicas* como

---

<sup>26</sup> En el caso de que la persona sí conozca a alguien en el grupo, la situación es diferente. Ya no es nuevo o desconocido para *todos* en el grupo. Además el conocido dentro del grupo podría informar (de modo positivo o negativo) a los demás acerca de la persona que entra.



puede verse en algunos de los ejemplos de las categorías referidas a la víctima en la Tabla 6.1.

En segundo lugar, se encuentran referencias a *características* de la *personalidad del agresor* o agresores, que pueden ser más o menos elaborados, como se puede ver en los ejemplos. De todos modos, en muchos casos se trata de una simple referencia a la maldad o crueldad de los agresores. En tercer lugar se encuentran estados *psicológicos* más específicos como la frustración o la diversión atribuidos a los agresores. El primero de ellos, la *frustración* o descontento, se asocia en las respuestas encontradas a sentimientos de *inferioridad, envidia, miedo*, todos los cuales reflejan un sentimiento negativo hacia uno mismo. Además, al describir la frustración que el agresor puede sentir, a menudo se necesita tener en cuenta la *relación* con la víctima. Se realiza una comparación entre uno y la otra, lo que produce un malestar en el agresor. Un segundo estado psicológico es el *divertimiento*, es decir el placer encontrado en el maltrato de otro, asociado a menudo a una minimización del daño que se está ocasionando, como en el segundo ejemplo de esta categoría que aparece en la Tabla 6.2. No obstante, esta minimización aparece también vinculada con las características de los agresores, sobre todo cuando se menciona su crueldad.

Tabla 6.2. Categorías de temas relacionados con el *agresor/es* mencionados en las explicaciones causales y ejemplos correspondientes.

<i>Agresores-agresoras</i>	
Rechazo	Zoila (15;3): <i>“Porque vemos extraño a alguien que sea diferente a nosotros y lo tratamos mal por eso. Que no es como nosotros y lo rechazamos.”</i>
	Alejandro (15;8): <i>“Si te cogen manía, pues ya te han cogido manía para siempre.”</i>
Características personalidad	Olga (9;3): <i>“Porque hay algunos niños que le tienen rabia a muchos.”</i>
	Mujer (23 años): <i>“[...] chicos dominantes, tal vez algo agresivos, líderes u otros que se dejan llevar sin darle mucha importancia.”</i>
	Varón (25 años): <i>“Los chavales a estas edades son bastante crueles y muchas veces no se dan cuenta del daño que pueden hacer a otros.”</i>
Frustración / Inferioridad	Hernando (11;2): <i>“Porque él sabe hacer las cosas mejor que ellos.”</i>
	Alejandro (15;8): <i>“Porque los otros son infelices y no están contentos y les gusta saciarse con otros.”</i>

Divertimento	<p>José (9;3): “<i>Porque hay gente que les divierte jorobar.</i>”</p> <p>Mujer (23): “<i>Creem que lo que hacen es gracioso y no tiene importancia.</i>”</p>
Superioridad	<p>Mateo (11;8): “<i>Porque unos se creen mucho y se meten con los demás. Se creen que nadie se puede meter con ellos.</i>”</p> <p>Hombre (30 años): “<i>Porque todas las personas somos egoístas, y cuando nos sentimos superiores a alguien, o vemos alguien débil, tendemos a aprovecharnos, a reírnos, a despreciarle etc.</i>”</p>

Por último, hay personas que hacen hincapié en la *superioridad* de los agresores, indicando que algunos se creen mejores que otros o buscan sentirse así. También en este caso se realiza una comparación: algunos se sienten superiores a otro más débil, lo que refleja una relación asimétrica. Sin embargo, se colocan los sentimientos de superioridad en los abusadores como individuos, lo que justifica su agrupación con las otras cuatro categorías en conexión con los agresores y agresoras de maltrato entre iguales en la escuela.

Aparte de estos elementos que hacen referencia a los individuos dentro de la relación de maltrato, se encuentran aspectos en el razonamiento de varios participantes que van más allá de la relación diádica en cuestión, y que se refieren al grupo o grupos de iguales y otros contextos. Se pueden ver estos temas con los ejemplos correspondientes en la Tabla 6.3. Se encuentran indicaciones de que el *funcionamiento del grupo* está implicado en la aparición del abuso de compañeros en la escuela. Mientras que algunos ya están dentro de un grupo, otros todavía no tienen un lugar asegurado. Él tiene que integrarse, pero los demás no le dejan. También hay quienes señalan que algunos quieren que *otros* en el mismo grupo les proporcionen reconocimiento, prestigio, popularidad. Así por ejemplo lo demuestran Mateo y el joven de 22 años, como se puede ver en la Tabla 6.3.

Cuando se señala la *adolescencia* como una edad difícil, se concreta el maltrato entre iguales en algunos grupos: aquellos con miembros de edad adolescente. Se trata de algo que ocurre porque a) los individuos de estos grupos particulares sufren momentos difíciles, b) las relaciones en esta etapa son más complicadas, o c) los grupos de iguales son más difíciles en esta edad. Sólo en pocos casos es posible determinar qué es a lo que se está refiriendo. En el segundo ejemplo de esta categoría incluida en la Tabla 6.3, se

Tabla 6.3. Categorías de temas *más allá de la relación diádica entre individuos implicados*, mencionados en las explicaciones causales, y ejemplos correspondientes.

<i>Más allá de los individuos</i>	
<b>Funcionamiento grupo</b>	<p>Mateo (11;8): <i>“Quieren hacerse también los líderes como, hacerse como..., no sé como explicarlo. Como si quieren ser los que la gente más le miraran, al ser el que, al que más gente le mirara.”</i></p> <p>Jaime (15;11): <i>“Yo creo que éstos ya tienen el grupo hecho. A lo mejor ya se conocen desde pequeños y ya tienen el grupo hecho. Y éste como llega nuevo y más o menos se quiere integrar con éstos, pues no le dejan.”</i></p> <p>varón (22 años): <i>“Creo que las bromas, las burlas y los chantajes los hacen normalmente chicos que están dentro de un grupo y que necesitan hacer esas cosas para obtener el reconocimiento y el status dentro del grupo.”</i></p>
<b>Adolescencia</b>	<p>mujer (22 años): <i>“Se trata de una edad difícil.”</i></p> <p>varón (26 años): <i>“Porque en la adolescencia damos mucha importancia a las opiniones ajenas sobre nosotros mismos. Además, los valores de respeto y tolerancia no están frecuentemente asentados.”</i></p>
<b>Falta de valores en las personas</b>	<p>mujer (22 años): <i>“...y en general, una gran falta de valores y un gran vacío desemboca en este tipo de situaciones de vejación.”</i></p>
<b>Falta de la escuela</b>	<p>mujer (24 años): <i>“Por la falta de disciplina que existe tanto en la escuela como en los institutos.”</i></p>
<b>Falta de la familia</b>	<p>Raúl (15;2): <i>“Quizás un poco la culpa sea de los padres, porque le hayan educado mal al chico, no le hayan... no le hayan proporcionado un tiempo suficiente, o cosas así.”</i></p>
<b>Falta de la sociedad</b>	<p>Raúl (15;2): <i>“Quizás también tiene un poco de culpa la sociedad con las películas que tienen violencia y los videojuegos, todo eso.”</i></p> <p>varón (25 años): <i>“Por el deterioro de los valores éticos y morales en una sociedad que a veces confunde la virilidad con la estupidez y la estrechez mental.”</i></p>

señalan cuáles son esas dificultades: en particular se menciona su falta de valores y su sensibilidad a las opiniones de los demás acerca de sí mismo. Como se puede observar, esta *falta de valores* aparece también como categoría independiente, pero hace referencia a las personas en general, sin especificación. Sin embargo, en el caso de la adolescencia como momento problemático, se trata de dificultades de personas que se encuentran en una etapa en particular y una de estas dificultades está en relación con los valores. En el caso de la categoría *falta de valores*, esta ausencia, no sólo en los

agresores sino en la humanidad, posibilita la ocurrencia de situaciones de abuso de poder. Se trata por lo tanto de un pensamiento más abstracto, o menos restringido al contexto específico de la victimización, que es uno de varios procesos o situaciones que pueden tener lugar por el deterioro de valores.

Las últimas tres categorías de respuesta se refieren a otros contextos diferentes de los propios iguales. En primer lugar se indica una *falta de los profesores o la escuela* en general, por lo que el maltrato entre iguales puede ocurrir en este contexto. En segundo lugar, se ha encontrado la idea de una educación deficiente, ya dada o aún en proceso, por parte de la *familia*. Por último, se han señalado factores relacionados con la *sociedad*, que es el contexto indicado más amplio, como contribuyentes al abuso entre escolares. Se podría decir que se marcan, aunque no directamente, elementos que causan el deterioro o la ausencia de valores en las personas, a la que se ha referido anteriormente. Si en aquel caso se atribuye el deterioro moral a la persona, en esta categoría se atribuye a la sociedad en su conjunto.

En la mayoría de los casos se tiene en cuenta más de un elemento en las explicaciones, como se ve en los ejemplos siguientes:

Esther (9;4) “*Porque hay gente que no sabe ...mmm aceptar a la otra gente que es diferente. -¿Esto le puede pasar a cualquiera? Sí,... por no tener sus bolis, por no tener su mismo carácter o algo así, pues... te creen diferente*”.

Esta niña se ha clasificado dentro de tres categorías referidas a la víctima: a) *diferente*; b) *características físicas* y c) *características psicológicas* y la categoría de *rechazo* referida a los agresores.

Rosa (15;5) “*Pues por miedo, porque no conocen... si una persona es extranjera tiene otra forma de actuar y otra forma de ver las cosas y no lo conocen y... no sé, es que para mí el racismo es algo muy complejo, que no entiendo [...] Esa chica yo pienso que no tiene la culpa de nada, simplemente la miran de una forma diferente, pero vamos, ser diferente no tiene nada de malo. Yo creo que la culpa la tienen los niños. Es muy posible que por la educación que hayan tenido en casa y por... algunos quizá por sus amigos se sientan influenciados. Hablabas de miedo, ¿a quién te referías? No me refiero a que tengan miedo a un extranjero en particular, simplemente miedo a lo que no conoces*”.

Rosa se refiere a factores causales incluidos en dos categorías referidas a la víctima: a) *diferente* y b) *desconocido*, dos referidas a los agresores: c) *rechazo*, d) *frustración* y dos referidas a contextos sociales más allá de los individuos: e) *familia* y f) *grupo*. *Extranjero* y *racismo* son elementos que varios otros participantes mencionan, y que pueden reflejar pensamientos distintos. Así, se puede referir a *extranjero* en el

sentido de ser *desconocido*, y también o a la vez como *diferente* (véase el primer ejemplo de esta categoría). Lo mismo ocurre con *racismo*, que a su vez puede estar vinculado con *desconocido* y *diferente* y además con *superioridad*, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Ángel (15;10): “*Porque no, no... cuando pensamos que somos una cosa y la gente lo da por hecho, pues si te crees superior, actúas. Por eso las cosas de racismo, puede molestar a otra persona.*”

Rosa incluye ambos elementos de *desconocido* y *diferente* al usar estos conceptos.

Veamos ahora el último ejemplo de explicación causal, que contiene varios aspectos diferentes. En este caso, se atribuyen las causas del maltrato a a) *características psicológicas* de la víctima; b) *características de la personalidad* de los agresores; c) *funcionamiento grupal* y a un d) *déficit de la escuela*.

Mujer (23 años): “*Supongo que por diversas causas: por las características y la forma de ser de algunos chavales (excesivamente tímidos, inseguros, introvertidos...) que da opción a otros a meterse con ellos (en este caso chicos dominantes, tal vez algo agresivos, líderes, u otros que se dejan llevar sin darle mucha importancia). Muchas veces el propio centro y los profesores no le ponen remedio a tiempo o prefieren hacer como si no ven nada*”.

Es evidente que el hecho de tener en cuenta un mayor número de elementos causales hace más complejas las explicaciones. Sobre todo si se trasciende el nivel individual y llegan a mencionarse sistemas sociales, desde el grupo de compañeros hasta la familia, la escuela o la sociedad. Todas estas suponen en sí mismas categorías más complejas. En el apartado siguiente se verá cómo aparecen en las distintas edades las diversas categorías y el número de elementos utilizados en la explicación causal.

### **6.1.2 Número de temas en la explicación causal según la edad**

Para determinar si las medias del número de elementos mencionados de los diferentes conjuntos de edad muestran ser significativamente distintas, se ha realizado un análisis de varianza. En la Tabla 6.4 se encuentra la media de cada grupo de edad. El resultado de la prueba muestra que existe una variación significativa entre las medias debida a la variable edad.

Con una prueba *post hoc* (*HSD de Tukey*) se ha podido comprobar cuáles son los grupos de edad concretos que se diferencian de forma significativa de otros por el

Tabla 6.4. Número medio de temas mencionados en las explicaciones causales de los cinco grupos de edad y resultado del análisis de varianza realizado.

<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Media de n° temas</i>	<i>F (4)</i>	<i>p</i>
9 años	20	2,65	15,81	,000
11 años	20	2,70		
13 años	18	3,67		
15 años	20	4,65		
Adultos	58	2,21		

número medio de temas que mencionan. Los adolescentes de 15 años han señalado de modo significativo ( $p < .001$ ) más elementos que los grupos de 9 y 11 años y los adultos. También los chicos y chicas de 13 años han mencionado significativamente ( $p < .001$ ) más temas que los adultos, y aunque el número medio de elementos que se mencionan a los 13 años parece ser mayor a los 9 y 11, las diferencias no llegan a ser significativas. El resto de comparaciones tampoco produce contrastes significativos.

### 6.1.3 Temas mencionados en la explicación causal según las distintas edades

A continuación se comentarán los resultados del análisis cuantitativo acerca de los diferentes temas mencionados por cada grupo de edad (véase la Tabla 6.5). De modo general, se puede señalar que el elemento más encontrado en los grupos de niños/as y adolescentes es el *rechazo* de los *agresores*. Entre un 40% de los dos grupos más pequeños y un 60% de los adolescentes de 15 años ha señalado este aspecto. En segundo lugar, el hecho de ser *diferente* la víctima es aludido por una tercera parte aproximadamente de los chicos y chicas entre 9 y 13 años, y un 65% del grupo de 15 años. En cuanto a los adultos, es el *funcionamiento del grupo* a lo que más se han referido, aunque se trata de un porcentaje menor (32,8%) que las categorías más mencionadas por niños y adolescentes y similar al porcentaje de adultos (27,6%) que ha aludido a la *distintividad* de la víctima. Como se observa, ningún aspecto es mencionado por más que una tercera parte de los adultos, y lo mismo también es cierto para los dos grupos de participantes de menor edad.

Tabla 6.5. Temas mencionados en explicaciones causales: distribución por edad (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
<i>Víctima</i>									
Acción negativa		20	20	5,6	5	1,7	8,1	11,21	,024
Diferente		30	35	38,9	65	27,6	36	9,47	,050
Características físicas		40	30	33,3	35	6,9	22,8	15,11	,004
Características psicológicas		15	25	38,9	55	13,8	25	16,40	,003
Desconocido		15	15	38,9	35	8,6	18,4	12,72	,013
Solo, sin amigos		15	10	33,3	5	-	8,8	20,40	,000
<i>Agresores-agresoras</i>									
Rechazo		40	40	50	60	19	35,3	14,21	,007
Características personalidad		25	25	22,2	40	15,5	22,8	5,22	n.s.
Divertimento		25	15	27,8	20	8,6	16,2	5,61	n.s.
Frustración		10	15	5,6	30	10,3	13,2	6,48	n.s.
Superioridad		25	20	22,2	40	17,2	22,8	4,53	n.s.
<i>Más allá de los individuos</i>									
Funcionamiento grupo		-	15	33,3	35	32,8	25,7	11,08	,026
Adolescencia		-	-	-	5	17,2	8,1	11,90	,018
Falta de valores		-	-	5,6	5	20,7	10,3	12,42	,014
Falta de la escuela		-	-	5,6	-	10,3	5,1	6,47	n.s.
Falta de la familia		5	5	5,6	25	5,2	8,1	9,03	n.s.
Falta de la sociedad		-	-	-	5	5,2	2,9	3,07	n.s.
	<i>N</i>	20	20	18	20	58	136		

*Víctima.*- Existe una gran variabilidad en el uso de categorías referidas a la víctima en los cinco grupos de edad como ilustra, además de la Tabla 6.5, la Figura 6.1.

La categoría *acción negativa de la víctima*, es típica de los alumnos de 9 y 11 años, reflejada por una quinta parte de ambos grupos de edad. En contraste, sólo algunos participantes mayores (entre un 1,7% y 5,6%) dicen que el abuso puede ocurrir porque la víctima ha realizado algo en contra de los agresores. Aunque, en el caso del grupo de 9 años, son las chicas (40%) quienes piensan que la víctima ha hecho algo en contra de los agresores, frente a ningún chico ( $\chi^2(1) = 5,00$ ;  $p < .05$ ).

Los adolescentes de 15 años destacan de modo significativo en comparación con las otras edades al señalar a la víctima como *diferente*: un 65% dice algo con respecto a la diferencia, frente a un 32% aproximadamente de los otros cuatro grupos.

Figura 6.1. Explicación causal: elementos relacionados con la *víctima* por grupo de edad (%).

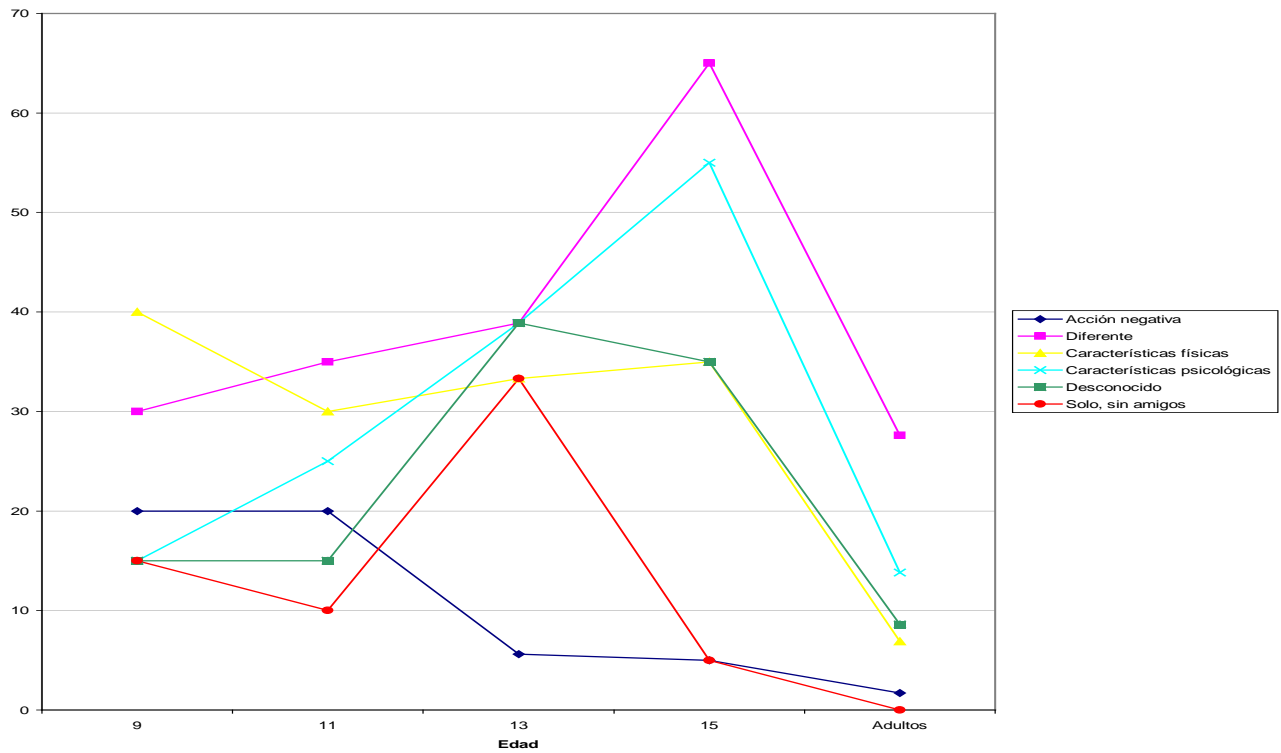
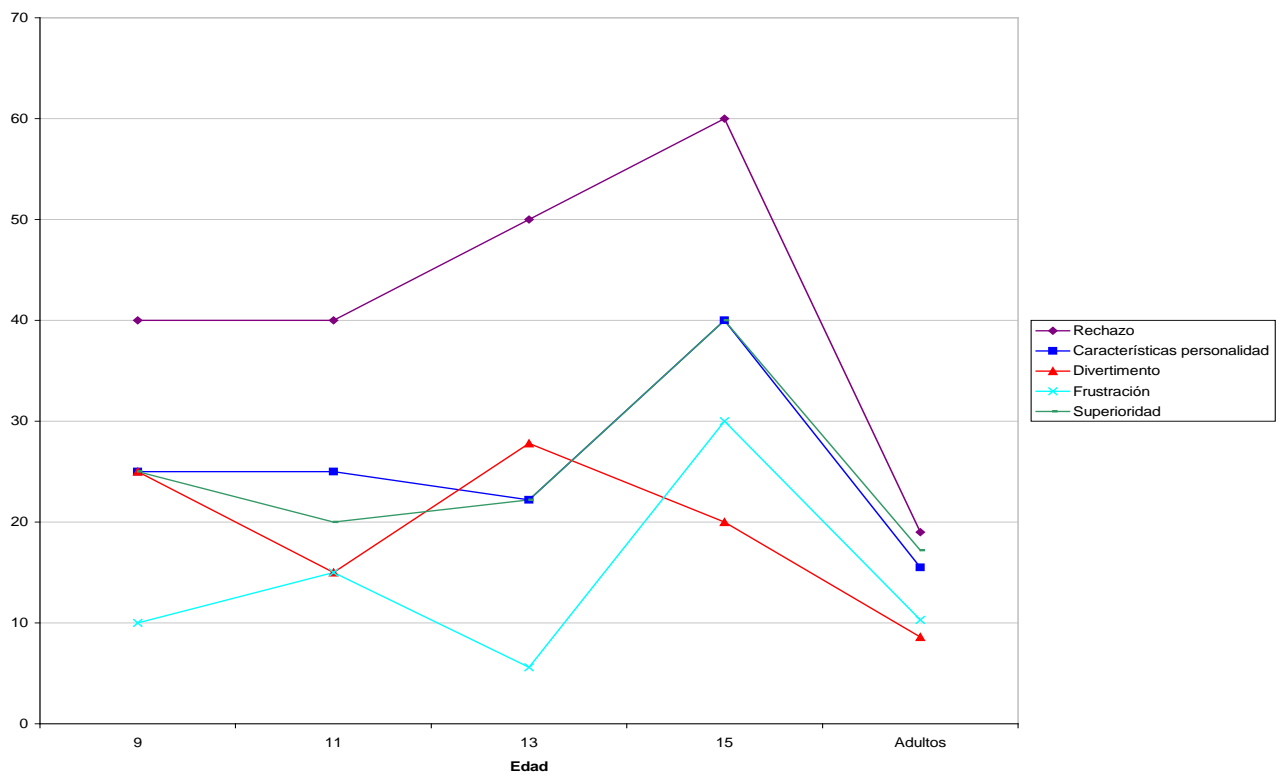


Figura 6.2. Explicación causal: elementos relacionados con el *agresor/es* por grupo de edad (%).





Un 40% de los niños y niñas de 9 años se refiere a las *características físicas* de la víctima, que es por lo tanto la categoría más utilizado por este grupo, junto con el *rechazo* mostrado por los agresores. Los demás grupos muestran proporciones similares referentes a los aspectos físicos, excepto los adultos, con un porcentaje muy inferior (6,9%). En realidad, se trata de mujeres (14,3%), no de hombres ( $\chi^2(1) = 4,60$ ;  $p < .05$ ).

En cambio, sí existen diferencias entre los cuatro grupos de escolares al mencionar las *características psicológicas*. Con la edad se señalan en mayor medida aspectos psicológicos de la víctima y en el grupo de 15 años se llega a un porcentaje de 55%. No obstante, en los adultos ya no se observa tanto esta noción (13,8%).

La víctima es una *desconocida*, dice una tercera parte de los grupos de 13 y 15 frente a una sexta parte de los alumnos de 9 y 11 años, por lo que se deduce que este aspecto aumenta en importancia en las explicaciones causales al entrar en la adolescencia. De nuevo sólo pocos adultos (8,6%) han incluido este elemento.

Los chicos y chicas de 13 años se diferencian de los demás grupos al referirse significativamente más a la víctima estando *sola, sin amigos*, lo que podría ser, como se ha señalado en la revisión de estudios previos, también una consecuencia del maltrato, o de la situación de ser nuevo. Los niños y niñas de 9 y 11 años también hacen referencia a esta noción, en menor medida, mientras que apenas aparece entre los adolescentes de 15 y los adultos.

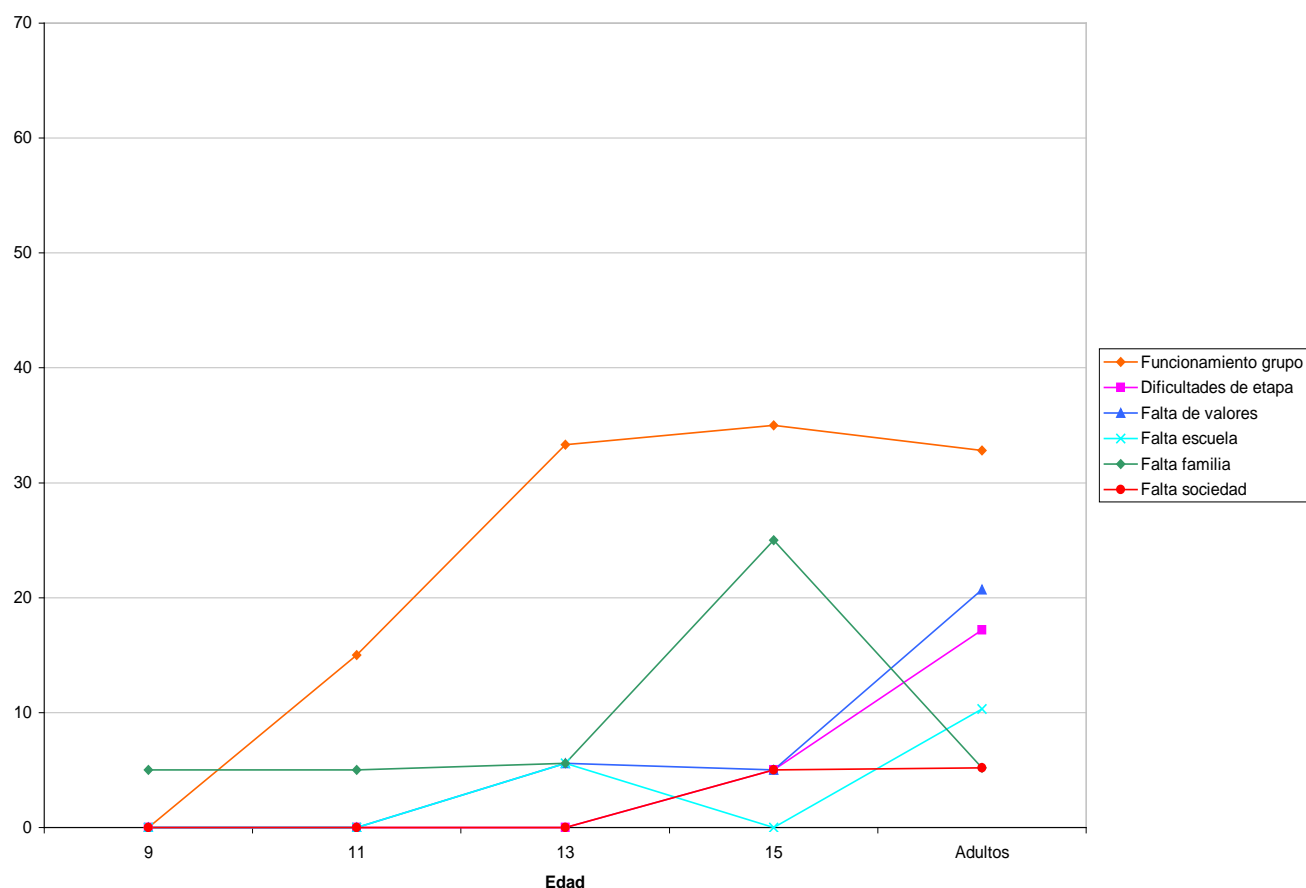
*Agresores.-* Como se ha señalado antes, los adolescentes de 15 años son los que más reflejan el *rechazo* por parte de los agresores, seguidos por los tres grupos más jóvenes (en cada uno de los cuales es la categoría más citada), y de modo significativo más que los adultos, donde sólo una quinta parte se refiere al rechazo en su explicación causal. Del grupo de 13 años se trata de la mitad, quienes utilizan sobre todo la expresión “*le tienen manía*”.

Con respecto a los demás elementos referentes a los *agresores*, se puede concluir que presentan una distribución homogénea (véase también la Figura 6.2) aunque puede observarse una mayor tendencia a referirse a ellos a los 15 años. De todos los participantes, el 22,8% piensa en la *personalidad* de los *agresores*, cuando explican por qué ocurre el maltrato entre iguales en la escuela, y el mismo porcentaje, en que éstos se creen *superiores* que los demás, al menos que la persona de quien abusan. En menor medida, se dice que los agresores lo hacen para *divertirse* (16,2% de todos los grupos),

o porque tienen ciertas *frustraciones* (envidia, miedo, sentimientos de inferioridad; 13,2% de todos los grupos).

Referente a varios elementos relativos a los agresores, hay que señalar algunos matices en cuanto a los grupos de 9 y 15 años. En cuanto a la *superioridad* de los *agresores*, se observa que son los chicos de 9 años (50%) quienes mencionan este elemento, y no las chicas de esta edad ( $\chi^2(1) = 6,67$ ;  $p < .01$ ). El divertimento es un tema al que se refieren los chicos de 15 años (40%), y se diferencian en esto de las chicas con la misma edad. Ninguna de ellas señala la *diversión* en su explicación causal ( $\chi^2(1) = 5,00$ ;  $p < .05$ ).

Figura 6.3. Explicación causal: elementos más allá de los individuos por grupo de edad (%).



*Más allá de los individuos.*- Al estudiar la distribución de los temas (véanse la Tabla 6.5 y la Figura 6.3) que van más allá de los individuos involucrados, se deduce que son sobre todo los *adultos* quienes piensan en elementos ligados a otros contextos, desde una perspectiva más amplia. A la vez, en las respuestas de los escolares de 9 años no se han encontrado (salvo un caso) referencias a estos otros factores.

Pasando por los diferentes temas, se observa que a los 11 años se empieza a aludir al *funcionamiento del grupo*. Se trata todavía de una proporción reducida, pero aumenta hasta una tercera parte del grupo de 13 años que piensa en los mecanismos grupales. El porcentaje sigue siendo igual en los dos grupos mayores.

La referencia a la *adolescencia* ocurre entre los adultos (sólo una adolescente de 15 años ha hecho referencia a esta noción). Una sexta parte de los adultos alude a esta etapa a la hora de explicar por qué ocurre el maltrato entre escolares.

Entre los púberes de 13 años aparecen por primera vez, aunque en proporciones bajas, referencias a la *falta de valores en las personas* o la *falta de la escuela*. Pero salvo un chico de 15 años, son otra vez los hombres y mujeres adultos que utilizan estos elementos en su explicación causal: una quinta parte se refiere al deterioro de valores en las personas y una décima a un déficit de la escuela.

En todas las edades hay alguien que menciona el papel de la *familia*, pero sólo entre los adolescentes de 15 años ese papel parece más importante: un 25% lo cita lo que les diferencia de modo significativo de los demás grupos (un 5%). Además, este grupo junto con los adultos (aunque en su totalidad se trata sólo de algunas personas) son los únicos que señalan déficits de valores en la *sociedad* que influyen en la existencia en las escuelas del maltrato entre iguales por abuso de poder.

## **6.2. Ideas acerca de las consecuencias a largo plazo del maltrato entre iguales en la escuela**

A continuación se comentarán los resultados del análisis del modo en que se representan los participantes en este estudio las consecuencias a largo plazo para víctimas, agresores y testigos de las experiencias de victimización en la escuela. En la entrevista, se realizaban distintas preguntas acerca de cada uno de los tres tipos de personajes en la historia. Dos de estas preguntas se hacían de manera generalizada: a) si lo que ocurre afectaría de algún modo al personaje en cuestión cuando fuese mayor; b) si la

experiencia vivida tendría influencia en la personalidad del personaje y en sus futuras relaciones con otras personas.

Además, en el caso de las entrevistas con los niños y adolescentes, también se preguntaba si la víctima, los agresores o los testigos *recordarían* en la vida adulta lo que habían vivido o visto en sus años escolares. El objetivo de esta pregunta, si espontáneamente no se había mencionado esa idea, era dirigir el pensamiento de estos niños y adolescentes hacia el futuro estado del personaje, a través de un elemento concreto -su recuerdo-, que facilitara el tomar esa perspectiva futura al contestar. Para conseguir que los niños pequeños no pensarán en las consecuencias a corto plazo, sino en aquellas a largo plazo, se realizaba una introducción en la que se situaba al personaje en su estado adulto, como por ejemplo: *“Cuando esta niña sea mayor, y ya no esté en la escuela, sino que ya esté trabajando ¿tú crees que va a recordar lo que le ha pasado?”*

Al principio, se realizó un análisis independiente de las respuestas a cada una de las tres preguntas (y por supuesto a otras preguntas de aclaración, ya que se trataba de una entrevista clínica). Sin embargo, se observó que en múltiples ocasiones dos respuestas que reflejaran la misma categoría podrían ser obtenidas habiéndose realizado diferentes formas de interrogación. Por ejemplo, la idea de que la víctima siendo adulta podría mostrar más timidez a la hora de hacerse amigos, salía en las respuestas a las tres diferentes preguntas que se han indicado anteriormente. A la vez, muchos adultos no contestaron al segundo ítem con respecto a los efectos para la personalidad y relaciones con otras personas, cuando ya habían indicado consecuencias relacionadas con esos aspectos. Se decidió por lo tanto juntar las respuestas en una única categorización.

Una vez establecidas las categorías, se realizó un análisis cuantitativo para obtener la distribución de ideas en los diferentes grupos de edad, que se verá más adelante. Pero antes de ello, se comentará el contenido de cada conjunto de respuestas intentando reflejar las diferentes representaciones de los participantes acerca de los efectos del abuso entre escolares, con respecto a 1) la víctima, 2) los agresores y 3) los testigos. Como resultará obvio, las categorías no son exclusivas, ya que muchas personas encontraban varias posibles consecuencias para un personaje. La consideración de factores que influyen en el tipo de consecuencias, es decir, el uso de enunciados condicionales que expresan que el sentido positivo o negativo de esas consecuencias depende de determinadas circunstancias también se ha estudiado, como se verá en el análisis realizado.

### 6.2.1. Categorías con respecto a las consecuencias a largo plazo para la víctima

*No hay consecuencias.*- Una primera categoría acerca del futuro que vivirá la víctima reúne todas las respuestas que indican que el abuso en los años escolares no tiene consecuencias a largo plazo para quien lo sufre. Este seguirá siendo la misma persona; no le afectará cuando sea adulta.

Juan (9;1): “-Este chico cuando sea mayor, ¿tú crees que el haber vivido una historia como ésta le va a afectar? *No*. – Y tú crees que su forma de ser va a cambiar cuando sea mayor? *No*.- ¿No?, ¿y cómo va a ser? *Pues, un adulto*. - Un adulto, pero ¿cómo? *Pues como [cuando] era pequeño*.”

Emilio (13;8): “-¿Tú crees que cuando este chico sea mayor, lo que le ha pasado aquí en el colegio le va a afectar? *No, para nada*. *Que luego también la gente cambia [...]* *Buah, no, a mí no me parece que le vaya a afectar para nada*. ¿Tú crees que lo va a recordar? *Pues en algún momento de su vida, puede que lo recuerde, así [sic], pero vamos, como una gracia más que como decir, ¡jo, qué tiempos más malos pasé! Yo ahora mismo recuerdo mi época pasada, y digo, pues tampoco pasa nada, ¿no?, no es nada problemático, ¿no?. O sea, lo recuerdas como, como un recuerdo*.”

*Miedo para relacionarse.*- Pero muchos participantes sí piensan que las experiencias de victimización en la escuela afectarán a quien las ha sufrido. La segunda categoría refleja la idea que el niño o niña que fue abusado/a, tendrá miedo para relacionarse. Como adulto se sentirá inseguro *hacia los otros*: será introvertido, cerrado, reservado, tímida etc. Otras respuestas incluidas en la misma categoría señalan que la víctima pensará que se puede repetir el maltrato o tendrá una visión negativa de todas las personas. También puede mostrar esta inseguridad intentando parecer más simpático, intentando agradar a los demás.

Lola (11;2): “*Pues que va a estar pensando en cuando era pequeña, y ahora va a pensar que no puede tener amigos porque también lo van a hacer*.”

Luisa (15;2): “*Al pasarle esto a lo mejor se cierra más a la gente, porque piensa que le van a hacer lo mismo, y entonces será una persona cerrada que no querrá hablar con nadie, que no tendrá confianza, y yo creo que la pasará eso*.”

Varón (22 años): “*Se aislaría o tendrá un grupo de amigos muy reducido, eso sin contar con que el Mercado valora el trabajo en equipo y para ello esta persona no ha recibido un trato adecuado*.”

Mujer (24 años): “*Por supuesto que sí, será una chica muy tímida, con miedo a desenvolverse socialmente e introvertida*.”

*Autoestima.*- Esta inseguridad de la víctima también puede existir *hacia sí misma*, lo que se reflejaría en el valor que se adjudica a sí misma: tendrá una autoestima baja, se sentirá inferior o

sin confianza en sí misma, triste, frágil o tendrá un sentimiento de impotencia. Otras respuestas también reflejan esa subestimación propia al mencionar complejos o preocupaciones por el aspecto físico.

Mar (15;1): *“Se sentirá mal. Claro, que no tendrá autoestima.”*

Rosa (15;05): *“La puede hacer muy vulnerable.”*

Mujer (24 años): *“Seguro, estos pequeños incidentes pueden marcar en la concepción que se tiene de uno mismo.”*

*Recuerdos/Trauma.*- Otra noción que se ha encontrado en las respuestas de algunos participantes está relacionada con un efecto emocionalmente traumático de la victimización. Se utiliza directamente la palabra trauma, o se indica una manifestación de la presencia de un trauma en una persona, como pesadillas o un sufrimiento al recordar la experiencia dolorosa de maltrato por parte de los iguales, llegando a mencionar nociones como depresión o patología.

Arantxa (11;08): *“-¿Y cómo le afectaría? Pues, no sé, a lo mejor soñando con ello.”*

Alejandro (15;08): *“Pues que lo recuerde... y pase alguna depresión o algo”.*

Mujer (23 años): *“Es evidente que las consecuencias pueden ser catastróficas, incluso puede derivar a patologías que afecten de forma muy notable el comportamiento futuro de la persona. [...] Aparte de los trastornos emocionales a los que puede dar lugar.”*

*Victimización.*- También se muestra la idea de la continuidad de la victimización. Seguirá siendo abusado por otras personas, o marginado por los demás en nuevas situaciones.

Marco (11;02): *“El niño pues va a seguir siendo muy tímido y ... que la gente le pegue y le haga eso.”*

*Conversión en agresor.*- Otros ven más posible que el chico o chica se *convertirá en agresor*. En varios de estos casos, no se refiere sólo a una persona que realizará conductas agresivas, sino también se incluye otros comportamientos que le hacen “malo”. Veamos el siguiente ejemplo:

Gonzalo (13;9): *“No sé si le afectará o no, igual se vuelve como ellos -¿Cómo sería entonces él de mayor? Malo. -Malo, ¿en qué sentido malo? Pues... pegar a la gente o hacer otras cosas. -Otras cosas, ¿cómo qué? Como beber, consumir drogas.”*

*Consecuencias negativas inespecíficas.*- Sobre todo en el caso de los adultos que contestaban por escrito a un cuestionario abierto, se han encontrado respuestas que señalan consecuencias negativas, sin especificar cuáles. Esto ha supuesto una diferencia

con los niños y adolescentes con quienes la entrevista daba la posibilidad de preguntas aclaratorias si hacía falta concretar los efectos negativos indicados.

Varón (26 años): *“Seguramente tendrá consecuencias negativas, al sufrir estos traumas en esa época de desarrollo.”*

Varón (25 años): *“Puede tenerlas y bastante negativas pero depende mucho de la personalidad, educación y forma de ser de una persona.”*

*Sensibilización.*- Hasta ahora se han mostrado las indicaciones de efectos negativos que tendrá el maltrato realizado por los iguales a largo plazo para la persona que lo ha sufrido. Pero se han encontrado también nociones de *consecuencias positivas* que podría tener, junto con las malas consecuencias, o en lugar de ellas. Se trata de dos tipos. En primer lugar se piensa que la victimización puede sensibilizar a la persona cuando sea adulta. Esta ha aprendido a no hacerlo a otros. Puede llegar a ser más sensible a estos problemas, saber cómo actuar ante semejantes situaciones como profesor/a, madre o padre. También puede saber lo que merece la pena, ser más humanitaria o dar más valor a cómo ser con los demás.

Claudia (13;8): *“Pues sí, sí le influiría mucho porque ella no trataría a otra persona igual como la trataron los otros a ella.”*

Alejandro (15;8): *“De adulto si le han hecho esto, yo creo que de adulto no le gustaría que se lo hiciesen a otras personas. Intentaría en lo más posible evitarlo. [...] Por ejemplo, en adulto pues no le gustaría que a sus hijos les pasara lo mismo que a él, yo creo que en lo más posible.”*

*Fortalecimiento.*- En segundo lugar, se encuentran aquellas respuestas que señalan un fortalecimiento de la persona, gracias a sus experiencias de victimización en sus años escolares. En realidad, respecto a este fortalecimiento, se trata de dos ideas diferentes. Algunos explican que el chico o chica puede estimarse por su capacidad de enfrentarse con la situación.

Varón (25 años): *“Dependiendo del grado de estas actuaciones. Si son muy duras, traerá consecuencias negativas. Si por el contrario no lo son, creo que ayudarán al chaval a valerse por sí mismo en caso de afrontar él solo el problema.”*

En otras respuestas el fortalecimiento parece ser una consecuencia directa de las experiencias de maltrato, como si se valorara como persona frente a quienes le hacen eso, como hemos visto una reacción frente al maltrato que ayuda a no sentirse mal, y que para estos participantes continuaría después:

Mujer (32 años): *“O por el contrario, aprenderá a valorarse y a autoafirmarse como persona.”*

Se trata entonces de la creación de una personalidad más fuerte, de ser una persona más autónoma que ha desarrollado mecanismos de defensa frente a los problemas con los que se puede encontrar.

*Elementos de la historia.*- Aparte de estos efectos positivos y negativos, se han encontrado respuestas con referencias a la situación presente en la historia presentada. Se piensa en cómo continuará la relación entre víctima y agresores, sobre elementos concretos de la historia en el futuro, sobre el físico de los protagonistas en el futuro etc. Es decir, no se indica una consecuencia del maltrato para su vida en general, eso es, para su estado psicológico a largo de contextos diferentes, sino que se restringe la situación futura a la relación con sus agresores del presente, relación que por lo tanto se tendrá en pie.

Vicente (9;8): *“-A este chico, cuando sea mayor, ¿le va a afectar esto, lo que le ha pasado? No sé, puede que sí. Y luego como él sea más fuerte les puede hacer cosas a ellos, gamberradas a estos. [...] Se irá a otros trabajos donde no estén ellos. ¿Pero él va a cambiar cuando sea adulto? Sí cambiará. Porque ya le queda pequeña la camiseta y la tirará. -¿Y por dentro va a cambiar? Sí, va a tener otros sentimientos. Cuando sea mayor que le pueda hacer travesuras él a ellos.”*

Nelia (11;8): *“No lo sé... a lo mejor cuando sean más mayores, se la encuentran por la calle e intentan hablar con ella... pero ella se acordará de todo lo que la hicieron...”*

*Otras.*- En una última categoría se han juntado todas las respuestas que indicaban otras consecuencias a largo plazo para la víctima que las indicadas anteriormente. Debido a que estas diferentes nociones fueron señaladas pocas veces, no se han formado categorías independientes para ellas.

### **6.2.2. Categorías con respecto a las consecuencias a largo plazo para los agresores**

*No hay consecuencias.*- Como en el caso de las víctimas, hay personas que indican que no hay consecuencias para los agresores.

Gabriela (9;7): *“No, se olvidan de todo... y son amigos.”*

Jaime (15;11): *“No, porque a lo mejor, ya lo han hecho otra vez y no se acuerdan. - ¿Pero crees que les va a afectar? No, porque este tipo de chavales no lo hacen sólo una vez, lo hacen más veces.”*

Mientras que en el caso de la chica de nueve años la ausencia de consecuencias se relaciona con un futuro de amistad armónica, muy similar al modo en que se ve la solución en estas edades, el



chico de 15 años parece querer decir que no debe de haber consecuencias porque si las tuviera no lo repetirían.

*Mala vida.*- Como indicaba Guillermo (13;2) ya de modo espontáneo cuando le preguntábamos por el fin de la historia, toda la vida de los chicos agresores puede ser afectada negativamente: *“Luego se echarán a perder. –¿Y cómo es eso? Pues serán vagabundos o drogadictos”*. También al preguntar por las consecuencias a largo plazo algunos dan una previsión poco gloriosa: un trabajo malo según ellos, delincuencia, drogodependencia etc. En realidad, se trata de una consecuencia no sólo del maltrato que hicieron, sino también de otras conductas que algunos asocian con los autores del maltrato, metiendo en un saco todo lo negativo, p.ej. no estudian, beben alcohol, y eso tendrá su efecto en la edad adulta.

Alfredo (15;1): *“Yo creo que éstos de mayor poco futuro van a tener. Pues..., pueden ser varias cosas, con enderezarse un poquillo y ser albañil o algo, y si dan a la bebida y eso, pues al final serían delincuentes. Pues lo que haces hoy se verá..., se ve repercutido el día, mañana.”*

Pero también pueden acabar así porque siguen con sus conductas de abusar de los demás. La consecuencia de este comportamiento será también una vida profesional problemática, visto que se castigarán, se expulsará también en el lugar del trabajo. De esta manera les afecta también socialmente:

Mauricio (15;10): *“Marginados sociales. Porque luego a la hora de entrar a un trabajo, pues entrarán, porque siempre hay mano de obra barata, entonces el jefe si les ve que son así, que están fastidiando a todo el mundo, carrillito y les echa para fuera.”*

*Continuación dominación.*- La continuación del comportamiento abusivo se menciona también como una consecuencia en sí misma. En esta categoría se han colocado tanto las respuestas que se refieren a la permanencia de la dominación, intimidación y manipulación de las personas que maltratan, como las que indican un empeoramiento de las conductas agresivas.

Marco (11;02): *“Pues los niños malos se siguen haciendo cada vez más malos. [...] A lo mejor pueden ser terroristas o pueden ir matando a la gente.”*

Diana (11;5): *“Mmmh, yo creo que sí, porque luego si de jóvenes han sido así a lo mejor de mayores siguen así y van haciendo cosas y eso. Pero depende, si cambian, si cambian no tiene que pasar, pero... a lo mejor si siguen así. –¿Tú crees que van a recordar lo que han hecho en el colegio, cuando sean mayores? No sé, haciendo perrerías a la gente... Mira, te acuerdas que hicimos esto a esta chica, pues venga vamos a hacérselo ahora a otra.”*

Mujer (24 años): “*Pueden volverse personas prepotentes, injustas y avasalladoras si no reciben de su misma medicina o se dan cuenta de todo lo que han hecho*”.

Varón (22 años): “*Si entendemos el poder y la capacidad de manipular a las personas como algo positivo, sí. Pero sobre todo generará rechazo por mucha gente.*

[Consecuencias] *Positivas: liderazgo y habilidades para dirigir a las personas.*

[Consecuencias] *Negativas: exceso en su carácter manipulativo y en generar personas con problemas de aislamiento y rechazo.*”

Se trataría de una categoría recíproca a las de *continuación de la victimización y autoestima* en el caso de la víctima, pues se fijan en la permanencia del papel que tienen los individuos en la relación escolar.

*Dificultades con respecto a relaciones.*- La idea de que las experiencias de abuso tendrán repercusiones en las futuras relaciones de los agresores y agresoras aparece de varias formas en las respuestas de los participantes. En primer lugar, *otros* no querrán relacionarse con ellos porque piensan o perciben que siguen siendo abusones.

Guillermo (13;2): “*Al tener un pasado de malo, luego ya será más difícil que tengan nuevos amigos. [...] Porque los demás creerán que siguen siendo así.*”

Mar (15;1): “*Pues si siguen como están no tendrán más que dos o tres amigos igual que ellos, se quedarán solos.*”

En segundo lugar, puede ser que *ellos o ellas mismos/as* sólo buscarán o serán capaces de tener relaciones *asimétricas*, sea manipulando a otros, sea recibiendo órdenes de otras personas.

Mujer (26 años): “*Estarán con gente iguales que ellos y siempre buscarán a personas “inferiores” para sentirse mejor. Podrían llegar a sentirse solos.*”

Mujer (23 años): “*Sus relaciones van encaminados a la destrucción de aquello que no concuerde con sus opiniones. No creo que puedan mantener buenas relaciones fuera de un círculo marcado por una lealtad infundada.*”

De todos modos, se observa tanto en el ejemplo de Mar como en el de la mujer de 26 años, que los chicos y chicas que maltratan a otros sólo podrán relacionarse entre ellos, lo que significaría que el número de relaciones sería reducido y resultar en un sentimiento de soledad. Esta categoría se corresponde con la de *miedo a relacionarse* referida a la víctima.

*Consecuencias negativas inespecíficas.*- También en el caso de los agresores algunos han indicado que esto tendrá efectos negativos sin detallar en qué consistirán.

Varón (29 años) *“Sí, y creo que también las tendrá negativas, pues se creen fuertes, pero no lo son tanto.”*

*Arrepentimiento.*- Una consecuencia más positiva para quienes hayan abusado de un compañero es el arrepentimiento. Cuando sean adultos, se darán cuenta de que lo que han hecho en sus años escolares ha estado mal. Este cambio de conciencia puede ocurrir sin que sea necesario un acontecimiento previo, pero también puede que sufran una experiencia de maltrato como víctima. Los más pequeños indican que el arrepentimiento coincidirá con un cambio de personalidad, de “malo” a “bueno”.

Luis (9;0): *“Yo creo que sí, porque si se vuelven buenos y se acuerdan de todo lo malo que han hecho sí que, se arrepentirán de haberle hecho eso.”*

Melba (11;4): *“Yo creo que luego se arrepentirán... luego les pasará algo a ellos y se arrepentirán...”*

Raquel (15;6): *“A lo mejor al ser más mayores, se dan cuenta de lo que han hecho mal. Pero eso según la persona; pueden pensar: “¿cómo he hecho esto! Y ahora cuando lo hacen no darse cuenta. Pero luego ya pensarlo y decir “¿cómo que hacía yo eso!, o así, no sé.”*

Hombre (30 años): *“Van a tener remordimientos de conciencia y sentido de culpa etc.”*

*Elementos de la historia.*- También en las respuestas de los participantes más jóvenes referidas a los agresores se han encontrado aspectos muy concretos que tienen que ver con la relación entre los agresores y la víctima de la historia, como si no pudieran pensar en un futuro muy alejado de la realidad que cuenta la historia.

Vicente (9;8) *“-¿Y ellos cuando sean adultos? Pues irán a otro trabajo. -¿Cambiarán por dentro? Sí, la fuerza, el pelo, muchas cosas. ¿Pero por dentro, los sentimientos van a cambiar también? Pues sí. Serán más listos y se harán los deberes ellos.”*

Esteban (9;2): *“Pues se van a enfadar con él porque les castigaron mucho y van a creer que es por su culpa, pero no es así. [...] No sé, a lo mejor siguen siendo amigos y tienen su teléfono y eso.”*

*Otras.*- En esta categoría se encuentran todas las respuestas que no corresponden con ninguna de las categorías anteriores.

### **6.2.3. Categorías con respecto a las consecuencias a largo plazo para los testigos**

*No hay consecuencias.*- Como en el caso de las víctimas y los agresores, también cuando se piensa en quienes observan el maltrato aparecen algunas respuestas que niegan que esto tenga repercusiones para la vida futura de la persona.

Esteban (9;2): *“Pues no sé, depende de la memoria. Yo he visto a mucha gente que se ha pegado pero no es algo de lo que te tengas que acordar. Si hay alguien que se pega pues se lo dices a la profesora o al profesor. No es algo muy importante que tengas que recordar.”*

Raúl (15;2): *“Yo creo que no, porque no lo sienten de cerca. Bueno, lo ven en el centro y todo, pero no... yo creo que no. A no ser que sean familiares o amigos, muy amigos.”*

Mujer (25 años): *“Creo que no, ya que el que pasa del tema es porque no le interesa y tampoco influirá en su vida.”*

*Toma de conciencia.*- Un primer efecto percibido es una toma de conciencia por parte de los testigos cuando sean adultos. Se trata, como en el caso de los agresores, de arrepentimiento: sentir remordimientos, culpa por no haber ayudado. Ahora, en la edad adulta han cambiado de actitud, son sensibles a este tipo de problemas.

Belén (13;0): *“Recordarán que había una chica con la que siempre se estaban metiendo y que ¡jo! que se sentirán un poco culpables de no haber hecho nada para ayudarla.”*

Ana (13;3): *“Pues yo creo que se sentiría la chica, culpable por no haber hecho nada, porque la podría haber ayudado. Porque sabe que está haciendo algo malo. Pero, no sé, yo creo que es eso, ¿sabes? Se va a sentir mal.”*

Andrea (15;11): *“Hombre, me imagino que esa persona, pues cuando sea mayor y tenga hijos se dará cuenta de lo que está pasando también a sus hijos y...”*

*Actuación.*- Un paso más allá de esta toma de conciencia, es la actuación que el testigo realizará en el futuro cuando observa semejantes problemas. Ha aprendido de las experiencias anteriores a intervenir en nuevas ocasiones. Se implica en problemas en el futuro, defiende a los más débiles, no tolera las injusticias y trata a las personas con respeto –ha aprendido a no hacer lo mismo a otros.

Nelia (11;8): *“Pues a lo mejor si conoce a otra persona que le pase lo mismo... a lo mejor reacciona... se acuerda de lo que le pasó y...”*

Adriana (15;0): *“Pues que ellos siempre tienen que solucionar todo y intentan que no les escape nada para que no vuelva a ocurrir lo mismo.”*

También en el siguiente ejemplo de Belén de la que se ha mostrado la primera parte al exponer la categoría anterior, se puede ver cómo ella da el paso a la actuación, desde el cambio de actitud. Aunque otros se han referido a la capacidad de futura actuación sin contar con este repaso de conciencia. En cualquier caso, implica que se compensa el papel pasivo del que observó de niño el maltrato, con un papel activo en defensa de otros.

Belén (13;0): *“Por ejemplo, si también ven algo así injusto, pues así son, como ya son mayores y eso, pues yo creo que intentarían solucionarlo para como para ayudar lo que no hicieron.”*

*Indiferencia.*- Otra posible consecuencia es la indiferencia que los testigos mostrarán a largo plazo ante este tipo de problemas. En la vida adulta, los testigos no se preocupan por los demás, son insolidarios, sólo les importa si les pasa algo a ellos y por lo tanto permiten que el maltrato a otros tenga lugar. Perciben las situaciones de injusticia como algo natural. También pueden tener un sentimiento de impotencia: de no poder hacer algo contra las injusticias. Pero también este sentimiento va ligado a una pasividad justificada, no con deseos de resolver que desafortunadamente fracasan. En cualquier caso, la indiferencia es una actitud que se convierte en hábito, se inserta en la personalidad de los testigos.

Mujer (23 años): *“Aceptarán situaciones de injusticia (hacia los demás) como algo natural. Serán personas conformistas y pasivas.”*

Varón (24 años): *“Puede generar una actitud de falta de implicación en los problemas de los demás.”*

Varón (26 años): *“Sí. Creo que su permisividad se alargará el resto de su vida. Debemos enfrentarnos contra aquello que creemos que está mal.”*

Se trataría de una categoría correspondiente a las de continuación del papel en víctimas y agresores.

*Actuación como agresor.*- A partir del ejemplo que han dado los agresores, los testigos pueden también victimizar a otras personas. Una influencia del rechazo que se observa y al que nadie se opone, es que se empieza a mostrar el mismo desprecio.

Mujer (24 años): *“Tendrá consecuencias negativas porque siempre rechazarán a las personas que sean un poco diferentes.”*

*Consecuencias negativas inespecíficas.*- En esta categoría se encuentran las respuestas que indican consecuencias negativas para los testigos, sin ser especificadas, como en el siguiente ejemplo, que relaciona a los observadores con los adultos en la escuela. Parece señalar una consecuencia casi inmediata de su pasividad como testigos de lo que ocurre –la pérdida de aceptación–, lo que a su vez tendrá otras consecuencias negativas.

Mujer (23 años): *“Creo que estos ya han perdido toda su aceptación. Han mostrado una pasividad total en cuanto a su labor social y educativa. Totalmente negativas pues muestran no mantener una línea ética coherente.”*

*Elementos de la historia.*- Se trata otra vez de repuestas que reflejan lo que va a pasar con los personajes en la historia. En este caso, el testigo puede tener o seguir manteniendo una relación con la víctima o con los agresores, y se refiere a estas relaciones. También se pueden mencionar otros aspectos concretos de la historia ilustrada a través de los dibujos.

Ingrid (11;11): *“A lo mejor se hace amiga en el futuro de ella.”*

*Otras.*- Todas las respuestas que no corresponden con ninguna de las categorías comentadas anteriores se encuentran en esta categoría.

#### **6.2.4. Consideración de factores que influyen en las consecuencias**

Como se ha podido observar en varias ocasiones en los ejemplos mostrados de esta parte del capítulo, los participantes no encuentran siempre una única consecuencia específica para el personaje en cuestión. Piensan más bien que puede haber dos o más efectos diferentes. Que el resultado sea de una u otra forma *depende* de los factores señalados. Veamos algunos ejemplos de personas que precisan distintos factores a tener en cuenta cuando piensan en las consecuencias a largo plazo para la *víctima*:

Mujer (23 años): *“Según cómo se trate el tema y cómo se supere. Puede servir para no hacer lo mismo y ayudar al que lo sufre para, para fortalecerse, o quizás te hunda y te haga temer las relaciones con los demás.”*

Hombre (25 años): *“Puede tenerlas y bastante negativas pero depende mucho de la personalidad, educación y forma de ser de una persona.”*

Las consecuencias pueden ir ligados a una toma de conciencia o cambio de actitud de la persona, a la resolución del problema actual, la efectuación de un castigo, la intervención de los testigos, personalidad o autoestima de la persona, la intención de recordar u olvidar lo que ha pasado etc. La lista de aspectos que se ha podido considerar como condicionantes de un efecto u otro, es infinita. Por lo tanto, no se ha intentado categorizar las respuestas según el factor indicado. Solamente se ha analizado si un participante indica si los efectos dependen de algún aspecto. A continuación se muestran dos ejemplos de consideración de factores externos como la educación o intrínsecos al problema (su gravedad), en el caso de *agresores* y *testigos* respectivamente.

Varón (25 años): *“Si no lo solucionan y se les reeduca, seguirán haciendo lo mismo.”*

Adriana (15;0): “Depende de cómo haya sido, yo que sé. Si ha sido muy fuerte, claro que sí, pero si no, tampoco.”

### 6.2.5. Ideas acerca de las consecuencias a largo plazo según la edad

A partir del análisis cuantitativo realizado sobre la base del análisis cualitativo previo, se puede afirmar que la distribución de las categorías de efectos a largo plazo en los cinco grupos de edad no es homogénea. Con respecto a las consecuencias para los testigos, se observan también diferencias estadísticamente significativas entre uno y otro género. A continuación se mostrarán las tres distribuciones de categorías en cuanto a las consecuencias para víctimas, agresores y testigos en este orden. En el último apartado se presentará la consideración por edad de factores que influyen en las consecuencias.

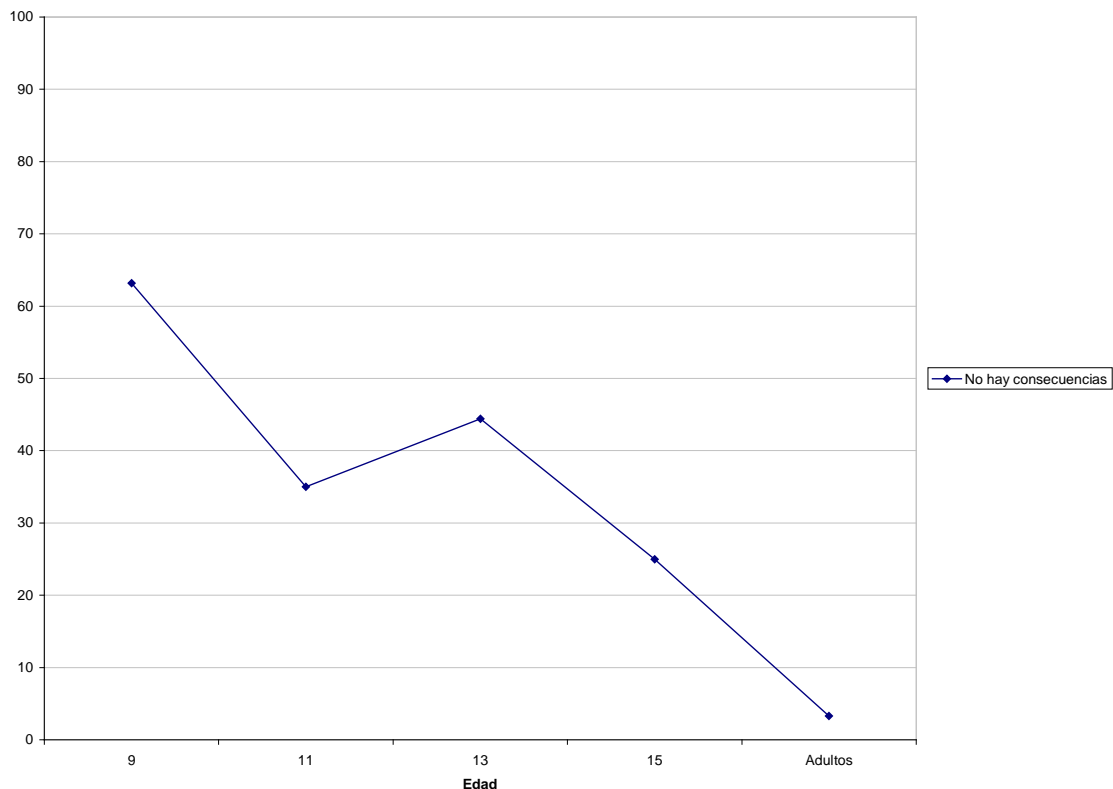
Tabla 6.6. Distribución de categorías de *consecuencias a largo plazo para la víctima* en los cinco grupos de edad (%).

Categorías	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	p
No hay consecuencias		63,2	35	44,4	25	3,3	24,8	34,64	,000
Miedo a relacionarse		10,5	35	44,4	80	75	56,9	34,09	,000
Autoestima		5,3	5	11,1	25	45	26,3	22,02	,000
Recuerdos/Trauma		5,3	5	-	5	10	6,6	2,63	n.s.
Victimización		-	5	5,6	5	1,7	2,9	1,96	n.s.
Conversión en agresor		5,3	5	5,6	-	1,7	2,9	2,05	n.s.
Consec. neg. inespecíficas		-	-	11,1	-	11,7	6,6	7,29	n.s.
Sensibilización		-	25	22,2	25	15	16,8	6,28	n.s.
Fortalecimiento		-	-	5,6	30	21,7	14,6	14,06	,007
Elementos historia		15,8	25	11,1	5	-	8	15,07	,005
Otras		5,3	5	-	-	8,3	5	3,33	n.s.
N		19	20	18	20	60	137		

*Consecuencias a largo plazo para víctimas según la edad.*- En la Tabla 6.6 se observa que la idea de que el maltrato sufrido en los años escolares *no tiene ninguna consecuencia* en la edad adulta está presente en más de un 60% de los niños y niñas de 9 años, pero disminuye casi hasta la mitad a los 11 años (véase también la Figura 6.4). El porcentaje sube de nuevo ligeramente a los 13 años, pero a los 15 años sólo un cuarto de los alumnos piensa que no hay efectos a largo plazo. En la edad adulta este pensamiento desaparece casi por completo. Con la excepción de algunos, los adultos creen que las experiencias de victimización en los años escolares sí tienen repercusiones a su edad.

Con respecto a estas consecuencias, el *miedo a relacionarse* que la víctima mostrará a largo plazo se predice más al aumentar la edad. Mientras que sólo un 10,5% de los alumnos de 9 años opina que la víctima tendrá dificultades a la hora de desenvolverse socialmente, entre los adolescentes de 15 años y los adultos, hasta un 80% se refiere a esta posibilidad. En el caso de los adultos, son más las mujeres (89,7%) que los hombres (61,3%;  $\chi^2(1) = 6,43$ ,  $p < .05$ ) las que apuntan esta consecuencia.

Figura 6.4. No hay consecuencias a largo plazo para la víctima (% por grupo de edad).



Un aumento con la edad también se observa en relación con la *autoestima*, es decir, con la *baja* valoración de uno mismo. Esta noción está casi ausente en los primeros tres grupos de edad, pero aparece en un 25% del grupo de 15 años, un 32,3% de los hombres adultos y de nuevo más (casi dos veces: 58,6%) en las mujeres adultas ( $\chi^2(1) = 4,21$ ,  $p < .05$ ). Hay que tener en cuenta que un 22,6% de los hombres en la edad adulta han indicado que las experiencias vividas tendrían *efectos negativos* pero no los han especificado frente a ninguna mujer ( $\chi^2(1) = 7,41$ ,  $p < .01$ ). Aparte de los adultos, sólo algunos adolescentes de 13 años no han concretado las secuelas que predicen para la víctima.



Además, un 10% de adultos piensa que la víctima puede sufrir un *trauma* en el futuro, junto con algunos niños/as de 9, 11 y 15 años. Las consecuencias de *victimización* y *conversión en agresor* han sido mencionadas por muy pocos participantes en los diferentes grupos de edad, sin diferencias significativas entre ellos.

En relación con los efectos positivos, *sensibilización* y *fortalecimiento*, se puede afirmar que ningún alumno de 9 años ha pensado en estas posibilidades. La idea de sensibilización está presente en proporciones semejantes en los restantes cuatro grupos. Entre una cuarta parte de los grupos de 11, 13 y 15 años y un 15% de los adultos piensa que la víctima puede llegar a ser más sensible a estos problemas en el futuro y mostrar una actitud humanitaria. Sin embargo, el fortalecimiento de la personalidad es una consecuencia pensada sólo por los adolescentes de 15 años y los adultos y no por los tres grupos más pequeños (con la excepción de una persona de 13 años). Un poco más de una quinta parte de los adultos y casi una tercera parte del grupo de 15 años opina que la victimización sufrida puede crear una personalidad fuerte y resistente.

Son los dos grupos más pequeños, de niños de 9 y 11 años, que se refieren a *elementos* concretos de la víctima y la relación con los otros en la *historia*, situado en el futuro. La proporción de referencias a los aspectos de la historia disminuye en los grupos de 13 y 15 años y llega a ser nula entre los adultos.

Por último, pocas personas han dado respuestas reflejando *otras* consecuencias que las mencionadas anteriormente y no se han encontrado diferencias entre los grupos. En la Figura 6.5 se muestra la distribución de las cinco categorías más utilizadas.

*Consecuencias a largo plazo para agresores según la edad.*- La distribución de categorías relacionadas con los efectos a largo plazo para los agresores en los cinco grupos de edad se encuentra en la Tabla 6.7. Como se puede ver, no hay una diferencia significativa entre los diferentes grupos en cuanto a la idea que las actuaciones de las personas abusando de un compañero *no* tendrán ningún *efecto* a largo plazo. De toda la muestra, casi un 20% piensa de esta manera.

Que los chicos y chicas que maltrataron a alguien en su época escolar tendrán luego una *mala vida*, lo predice alrededor de un 25% de los escolares entre 11 y 15 años. En el caso del grupo de 15 años, se trata sólo de chicos (60%,  $\chi^2(1) = 7,89$ ,  $p < .01$ ). Los alumnos de 9 años apenas tienen esta imagen negativa del futuro, como tampoco la tienen los adultos. Un 63,2% de los últimos piensan sin embargo que los abusos *continuarán* su *dominación* cuando tengan su edad. Los adultos indican esta secuela de

modo significativo más que los demás grupos, que muestran porcentajes entre un 20% y un 36,8%. Debido a la naturaleza escrita del cuestionario, un 15,8% de los adultos señalan *consecuencias negativas* sin precisar más; cosa que no ha ocurrido en las entrevistas con los niños y niñas en edad escolar a quienes era posible pedirles que aclararan a qué se referían cuando hablaban de consecuencias negativas en general.

Tabla 6.7. Distribución de categorías de *consecuencias a largo plazo para el/los agresor/es* en los cinco grupos de edad (%).

	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	p
<i>Categorías</i>									
No hay consecuencias		15	20	23,5	31,6	15,8	19,5	2,70	n.s.
Mala vida		5	20	23,5	31,6	1,8	12,0	16,81	,002
Continuación dominación		20	35	35,3	36,8	63,2	45,1	14,60	,006
Dificultad relaciones		15	25	17,6	10,5	10,5	14,3	2,92	n.s.
Consec. neg. inespecificas		-	-	-	-	15,8	6,8	12,87	,012
Arrepentimiento		70	70	52,9	42,1	31,6	47,4	14,34	,006
Elementos historia		20	10	-	-	-	4,5	16,93	,002
Otras		15	-	-	5,3	7	6	5,34	n.s.
	N	20	20	17	19	57	133		

Una consecuencia que se menciona en todos los grupos de edad es la *dificultad* que los agresores tendrán en cuanto a sus *relaciones* con otras personas. No hay diferencias significativas entre los que son más pequeños y los mayores: un 10,5% de toda la muestra opina que los agresores tendrán problemas para mantener relaciones de igualdad. Como en el caso del *miedo a relacionarse*, consecuencia a largo plazo para la víctima, la distribución en el grupo de adultos no es homogénea en cuanto al género: más mujeres (20,7%) que hombres (0%;  $\chi^2(1) = 6,48, p < .05$ ) piensan que puede haber problemas ligados a las futuras relaciones de los agresores.

Todos los grupos también se refieren al *arrepentimiento* que quienes maltratan sentirán más tarde en su vida y a que cambiarán de actitud. Esta idea positiva es la que más aparece en todas las respuestas y llega casi a ser un 50% de toda la muestra. Se observa sin embargo un efecto de edad: un 70% de los escolares de 9 y 11 años piensa que los agresores siendo mayores se arrepentirán, pero el porcentaje va disminuyendo con la edad y entre los adultos un 31,6% piensa en esta posibilidad. De los adolescentes de 15 años son más las chicas (66,7%) que los chicos (20%;  $\chi^2(1) = 4,23, p < .05$ ) quienes señalan el arrepentimiento.

Figura 6.5. Distribución de las cinco categorías más utilizadas de consecuencias a largo plazo para la víctima (% por grupo de edad).

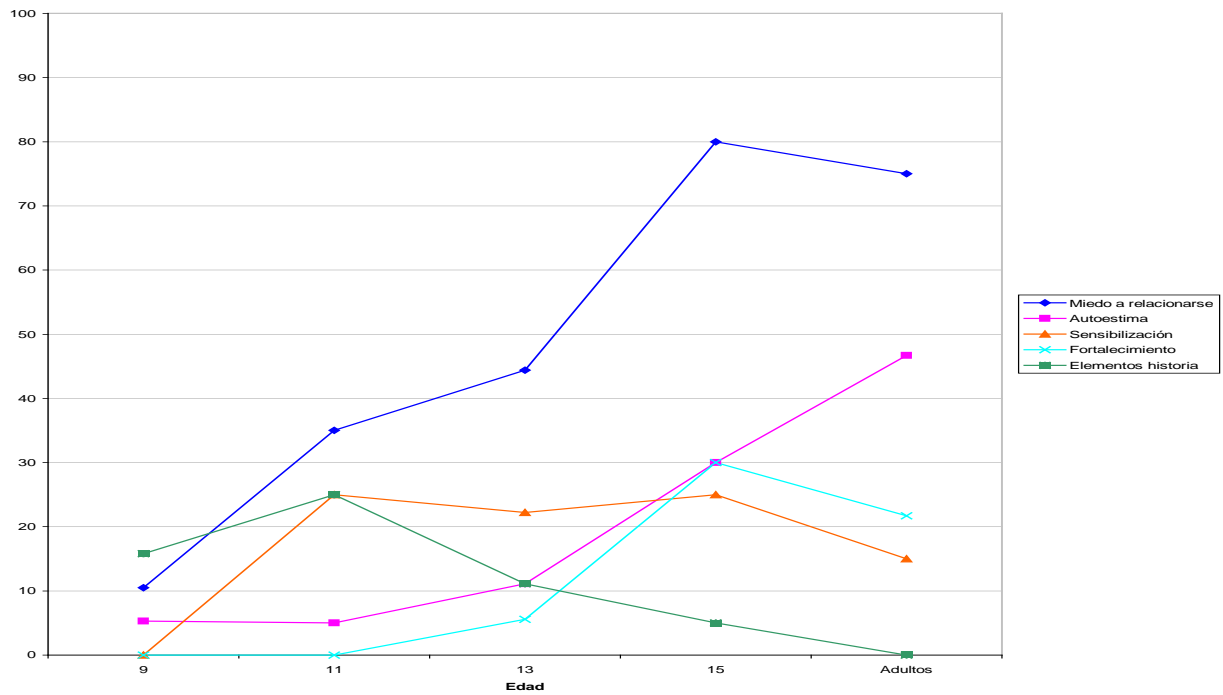
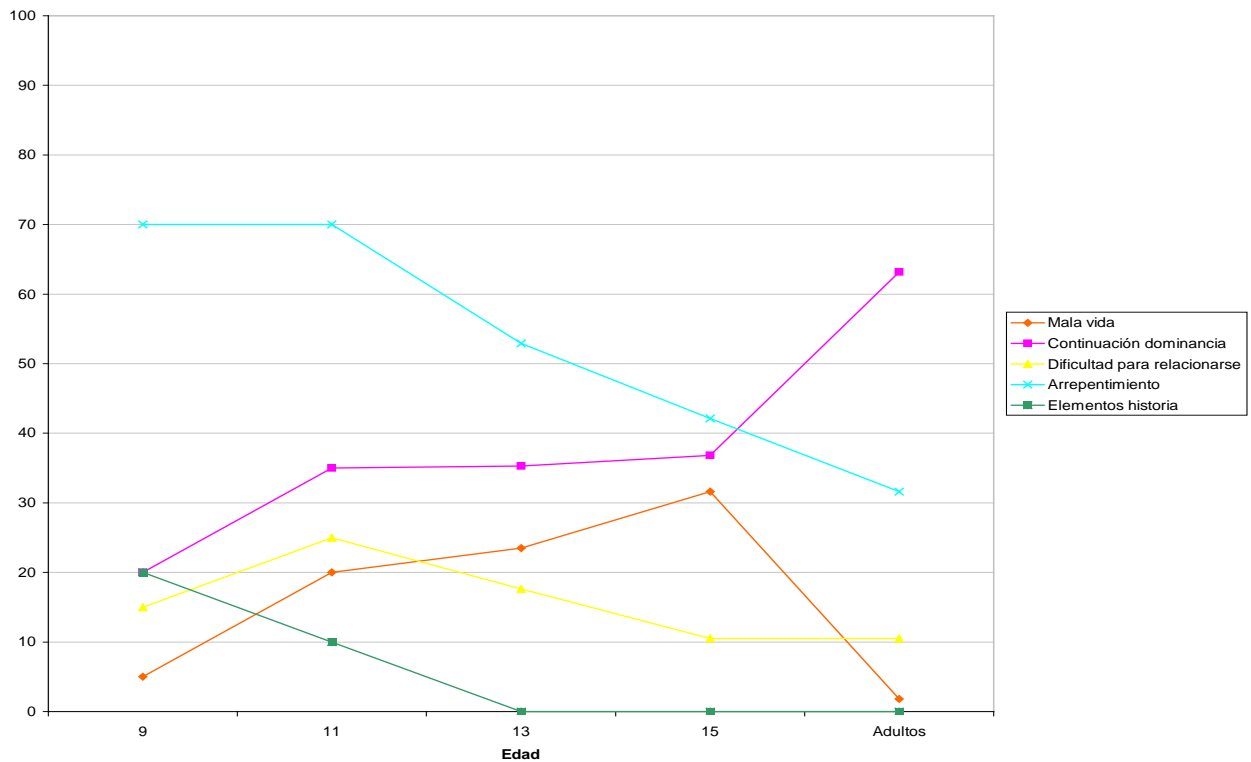


Figura 6.6. Distribución de las cinco categorías más utilizadas de consecuencias a largo plazo para el/los agresor/es (% por grupo de edad).



En lo relativo a los agresores, sólo una parte de las respuestas de los niños y niñas de 9 (20%) y 11 años (10%) se caracterizan por las referencias a los *elementos* de la *historia*. Nadie en los tres grupos mayores se refiere a aspectos de la historia del presente. Un 15% del grupo de 9 años señalaba consecuencias que no se parecen a todas las comentadas hasta ahora pero este porcentaje no resulta ser significativamente diferente de los otros. La distribución de las cinco categorías más utilizadas aparece en la Figura 6.6.

*Consecuencias a largo plazo para testigos según la edad.*- Como se ve en la Tabla 6.8, la respuesta más encontrada en relación con los observadores, es que haber percibido pero no actuado en estas situaciones de maltrato *no tiene efectos* a largo plazo. Aunque la diferencia entre escolares y adultos no llega a ser significativa, los primeros parecen tener más esta idea que los últimos. Por lo menos la mitad de cada grupo de alumnos, piensa que no hay consecuencias. En el grupo de 15 años, el porcentaje llega incluso a casi un 70%, mientras de los adultos sólo una tercera parte indica que estas experiencias no tienen repercusiones.

Tabla 6.8. Distribución de categorías de *consecuencias a largo plazo para los testigos* en los cinco grupos de edad (%)

Categorías	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	p
No consecuencias		52,6	45	53,3	68,4	35,3	46,8	6,82	n.s.
Toma conciencia		15,8	35	40	21,1	21,6	25	4,20	n.s.
Actuación		21,1	20	26,7	21,1	11,8	17,7	2,42	n.s.
Indiferencia		-	-	-	-	33,3	13,7	28,20	,000
Actuación como agresor		5,3	-	-	-	9,8	4,8	5,48	n.s.
Consec. neg. inespecífica		-	-	-	-	7,8	3,2	5,92	n.s.
Elementos historia		10,5	10	-	-	-	3,2	9,02	n.s.
Otras		-	-	-	5,3	9,8	4,8	5,48	n.s.
	N	19	20	15	19	51	124		

Las ideas de *toma de conciencia* y *actuación* aparecen en proporciones más reducidas, también en todos los grupos de edad, sin diferencias significativas. Entre un 15,8% (niños y niñas de 9 años) y un 40% (13 años) de los participantes piensa que los testigos, cuando sean adultos, serán conscientes de que tenían que haber actuado.

Asimismo, más de un 20% de escolares y un 12% de los adultos opina que realmente actuarán siendo mayores.

Pero tenemos que volver a examinar los resultados de estas tres categorías porque la separación de los participantes en grupos diferentes según *género* y edad nos muestra una realidad oculta detrás de los totales de las cinco edades (véanse la Tabla 6.9 y la Figura 6.7). De modo significativo, los chicos piensan más que las chicas que observar situaciones de maltrato entre compañeros en la escuela y no intervenir en estas situaciones *no tiene ninguna consecuencia* a largo plazo. Si estudiamos más en detalle los porcentajes de niños y niñas en cada grupo de edad, se observa que en los grupos de alumnos de 9 años y los adultos no hay diferencias entre ambos géneros. En el grupo de 11 años los niños muestran el doble del porcentaje de las niñas, aunque esta diferencia no llega a ser significativa. Pero de los chicos adolescentes de 13 y 15 años, todos menos uno señalan que no hay efectos para los testigos, frente a porcentajes significativamente inferiores de las chicas de 13 ( $\chi^2(1) = 8,75, p < .01$ ) y 15 años ( $\chi^2(1) = 4,55, p < .05$ ).

Tabla 6.9. Consecuencias a largo plazo para los *testigos*: distribución de las categorías *No hay consecuencias*, *Toma de conciencia* y *Actuación* según género y edad (%), y resultados de las pruebas estadísticas con respecto a las diferencias entre el total de hombres y el total de mujeres.

Categorías	Edad		9		11		13		15		Adultos		T		$\chi^2$ (1 g.l.)	p
	Género		♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀		
No consecuencias	50	55,6	60	30	100	22,2**	90	44,4*	39,1	32,1	59,3	35,4	7,12	,008		
Toma conciencia	0	33,3*	20	50	0	66,7*	0	44,4*	21,7	21,4	11,9	36,9	10,36	,001		
Actuación	30	11,1	10	30	0	44,4	10	33,3	8,7	14,3	11,9	23,1	2,66	n.s.		
N	10	9	10	10	6	9	10	9	23	28	59	65				

\*  $p < .05$

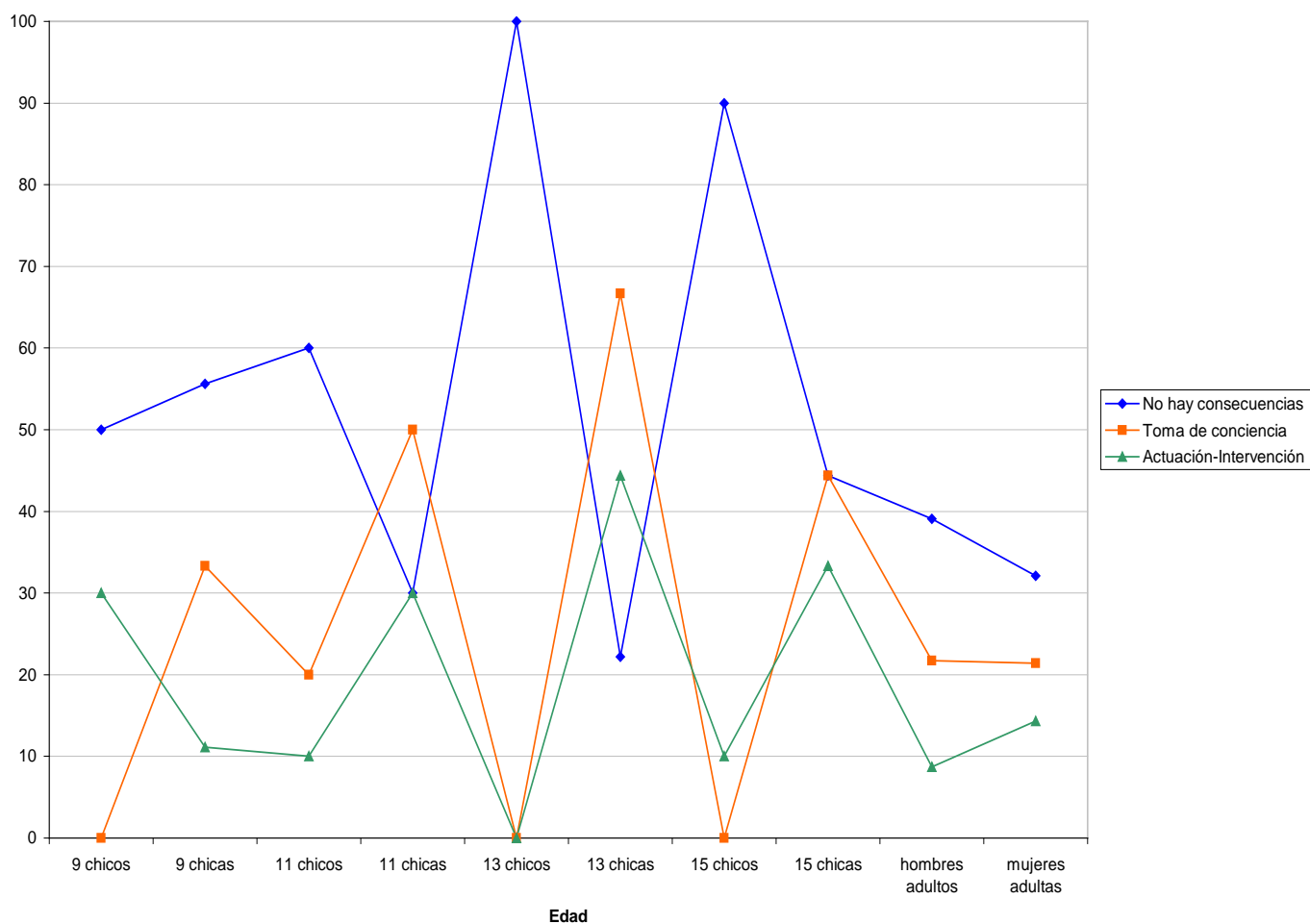
\*\*  $p < .01$

Un efecto contrario se observa en la categoría *toma de conciencia*. Ahora las chicas indican de modo significativo más que los chicos que los testigos se arrepentirán y adoptarán otra actitud en este tipo de problemas. De nuevo no cuenta el efecto para los adultos, pero en todos los demás grupos aparecen diferencias, con porcentajes de las chicas superiores a los de los chicos. En el grupo de 11 años, la diferencia no llega a ser significativa, pero sí en el grupo de 9 años ( $\chi^2(1) = 3,96, p < .05$ ), 13 años ( $\chi^2(1) = 6,67, p < .05$ ) y 15 años ( $\chi^2(1) = 5,63, p < .05$ ). De modo similar se encuentra que los porcentajes

de las chicas con respecto a la *actuación* son ligeramente superiores a los de los chicos en los grupos de 11, 13 y 15 años, aunque no de modo estadísticamente significativo.

La menor proporción de los adultos indicando que no hay consecuencias para los testigos se compensa por la presencia de una categoría de consecuencias que solamente ellos han señalado. Se trata de la *indiferencia* que mostrarán estas personas en semejantes situaciones en el futuro, a la que se refiere una tercera parte.

Figura 6.7. Consecuencias a largo plazo para los testigos según grupo de edad y género (%).



Pocos participantes, sólo un 10% de los adultos y un alumno de 9 años, piensan que los testigos *actuarán como agresores* en el futuro como consecuencia de sus experiencias en la escuela, mientras que de nuevo una parte de los adultos ha indicado *consecuencias negativas* sin especificación. Como en el caso de los agresores, sólo los escolares de 9 y 11 años (10%) se refieren a *elementos* en la *historia* y *otros* efectos no

señalados anteriormente han sido indicados por algunos adolescentes de 15 años y adultos.

### 6.2.6. La consideración de factores que influyen en las consecuencias según la edad

Como se puede observar en la Tabla 6.10, hay un efecto de edad significativo con respecto a la consideración de factores a la hora de plantear consecuencias a largo plazo para *víctimas* de maltrato entre iguales. Los alumnos de 9 años (10,5%) son los que menos piensan en aspectos que pueden tener influencia en los efectos que el abuso tendrá, y los adultos son los que más los tiene en cuenta (45%).

Tabla 6.10. Porcentajes de participantes en los cinco grupos de edad que indican factores que hay que tener en cuenta a la hora de predecir consecuencias a largo plazo para la víctima, agresor/es y testigos.

Personas	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	p
Víctima		10,5	15	22,2	30	45	30,7	12,34	,015
	N	19	20	18	20	60	137		
Agresor/es		20	35	17,6	26,3	35,1	29,3	3,27	n.s.
	N	20	20	17	19	57	133		
Testigo		-	25	-	15,8	21,6	15,3	9,13	n.s.
	N	19	20	15	19	51	124		

En relación con los efectos para los *agresores* no hay diferencias significativas entre los grupos. En comparación con las consecuencias para las víctimas, más niños de 9 y 11 años parecen tener en cuenta aspectos que pueden tener repercusiones, mientras que los adolescentes muestran porcentajes similares en ambos casos, y la proporción de los adultos ha disminuido.

En el caso de los *testigos*, los porcentajes bajan para todos los grupos. Entre los escolares de 9 y 13 no hay nadie que se refiere a una condición necesaria para que haya un efecto de algún tipo, mientras que una cuarta parte de los de 11 años sí indica algún factor que puede modular los resultados futuros. De nuevo los dos grupos mayores tienen en cuenta factores para predecir consecuencias a largo plazo, pero en menor medida que en el caso de la víctima y los agresores.

## Capítulo 7

### Representaciones de la resolución y la prevención del maltrato entre escolares

Este capítulo consta de dos partes; la primera centrada en las concepciones que los niños, adolescentes y adultos que han participado en este estudio tienen acerca de cómo resolver el maltrato entre iguales una vez que se conoce su existencia; la segunda, centrada en las concepciones acerca de cómo prevenir su aparición.

#### 7.1. Representaciones de la resolución del maltrato entre escolares

Se presenta en este primer bloque el resultado de los análisis de las representaciones que los participantes tienen de las estrategias de solución o intervenciones que una persona, sea un personaje ilustrado en la historia como otros que podrían imaginarse en la historia, aunque no presentes en las láminas, podría emplear para resolver el problema. La pregunta que se hacía a la persona entrevistada era *¿Cómo se pueden resolver estas cosas? ¿Quiénes podrían hacer algo y qué?*<sup>27</sup> En el caso de los adultos, tratándose de una pregunta formulada en un cuestionario, se daba además la indicación de que se podría señalar más de una solución. En el caso de los alumnos, se preguntaba después de que la entrevistada había dado una respuesta, si hubiese más maneras de resolver el problema o si habría otros individuos, incluso personas que no aparecían en los dibujos, que podrían hacer algo. Además se preguntaba *¿Cuál de ellas sería la solución más eficaz (o cuáles)?*

Las respuestas obtenidas se iban catalogando según el personaje que actuara: *víctima, agresor(es), personal educativo, familia, sociedad e iguales*. Después, se han diferenciado las formas de actuación atribuidas a estas personas. Obviamente se han usado las mismas categorías para las distintas preguntas relacionadas con la solución. En algunos casos al responder por la más eficaz se encontraban soluciones que no habían sido mencionadas al responder las primeras preguntas de cómo afrontar la situación de maltrato entre iguales. En



estos casos se añadía la estrategia al total de posibilidades que el participante había citado al pensar en cómo resolver este tipo de problemas.

En el primer apartado que aparece a continuación se presentan los resultados del análisis cualitativo acerca de las maneras de confrontación del problema según el personaje que actuaría. Así se mostrarán las estrategias –clasificadas dentro de categorías- que podría utilizar la víctima, seguido por las intervenciones de los agresores, el personal educativo, la familia, la sociedad y en último lugar de los iguales. También se han encontrado algunas respuestas que reflejan la percepción de una gran dificultad para resolver la situación de maltrato.

En un segundo apartado se mostrarán los resultados del análisis cuantitativo, que tiene que ver con cuatro diferentes aspectos: a) la proporción de participantes de cada grupo de edad que han señalado la actuación de cada uno de los personajes, independientemente de la forma en que éste interviniera; b) el número medio de soluciones indicado por cada grupo de edad; c) la distribución en las distintas edades de todas las diferentes formas de intervención, y d) la distribución de la solución que se considera más eficaz.

### **7.1.1. Categorías de solución de una relación de maltrato por abuso de poder**

Una respuesta que se ha encontrado esporádicamente y que supone una ausencia de estrategias para afrontar el maltrato, es que la solución no existe por la dificultad del problema. O puede que haya alguna forma pero se considera más probable que no se resuelva, o por lo menos que no se llegue a un estado de aceptación de la persona. Sólo se ha colocado una respuesta en esta categoría cuando el participante expresaba estas dificultades o imposibilidad, y no mencionaba ninguna estrategia de solución.

Alonso (15;1): *“No creo que se pudiera. Yo lo vería muy difícil... de resolver.”*

Hombre (25 años): *“Son asuntos de difícil solución. Ya que en última instancia la aceptación de un chico como el de la historia depende de los otros alumnos y por mucho que el profesor intente “juntarlos”, si no es aceptado...”*

---

<sup>27</sup> Como se señaló en el capítulo de metodología y también puede verse en el guión de preguntas de la entrevista (Anexos 1 y 2), también se indagaba acerca de las estrategias que servirían para sentirse mejor, o de alivio emocional. No se han incluido en este estudio las respuestas relativas a este aspecto.

▪ *Estrategias de solución atribuidas a la víctima*

Para categorizar las ideas ligadas a las maneras de afrontamiento utilizadas por la víctima, se utilizó la mayoría de las categorías del estudio del *SCAN-Bullying* al que se ha aludido en el tercer capítulo (del Barrio, Almeida *et al.*, 2003; p.73) y que a su vez han sido seleccionadas a partir del estudio de Hymel *et al.* (1991) también ya referido. Se ha añadido alguna categoría para ajustarse más a las respuestas y eliminado otras por no encontrar ninguna sugerencia que correspondiera con la forma de afrontamiento que representaban. Se observan las diferentes categorías junto con sus definiciones y los ejemplos de respuestas en la Tabla 7.1.

Tabla 7.1. Estrategias de solución que la **víctima** realizaría.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Arreglo inmediato</b>	Resolución inmediata al hablar con los agresores.	Sol (9;2): <i>“La niña cogerá y hablará con estos dos, dice que ya quiere ser amigos, que si pueden ser sus amigos y si pueden jugar juntos.”</i>
<b>Venganza</b>	Represalias dirigidas a los agresores.	Marco (11;02): <i>“Pues si me dicen “jaja que camiseta más bonita”, pues yo le digo “anda pues te has mirado al espejo. [...] O también hay que mandarles una indirecta. – Pero mandarles una indirecta, ¿cómo sería? Pues por eso, pues... “¿te has mirado al espejo?”, es como decirle que, que si ha..., que es muy feo, o “te has comprado [sic] esos pantalones en el chollo?”</i>  Lucía (13;9): <i>“Pues les haría cosas peores que insultarle por la ropa o romperle los libros. La niña a los otros.”</i>  Alfredo (15;01): <i>“Pagarles con la misma. [...] que ellos vieran lo malo que ellos hacen, en sus propias carnes.”</i>
<b>Evitación física</b>	Alejarse del escenario de maltrato.	Javier (11;11): <i>“Cambiar de colegio a lo mejor.”</i>  Mauricio (15;3): <i>“Que no se acerque a los que le están haciendo eso.”</i>
<b>Actividad alternativa</b>	Centrarse en otra actividad.	Javier (11;11): <i>“Ir con otros chicos si tiene amigos.”</i>
<b>Ignorar</b>	No prestar atención.	Lola (11;2): <i>“No hacerles caso.”</i>  Claudia (13;8): <i>“Pues también un poco pasar de ellos porque se cansan y te dejan en paz y se buscan a otra persona para hacer sus cosas.”</i>

Tabla 7.1. (continuación). Estrategias de solución que la **víctima** realizaría.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Respuesta asertiva</b>	Interacciones verbales directas de la víctima hacia los agresores haciendo ver su punto de vista.	Rafael (15;1): <i>“Pues a ver como lo explico... que se imponga y que diga que no lo va a hacer, así pues los otros le toman más en serio, porque él no se deja.[...] Al principio se seguirían metiendo un poco con él, pero ya, después de un tiempo digo yo. [...] El niño ir a hablar directamente con ellos, decirles oye mira dejarme en paz porque es que...”</i>  Andrea (15;11): <i>“La chica que vaya a hablar con ellos y les diga que por qué le han hecho esto, que no tienen ningún motivo.”</i>
<b>Negociación</b>	Esfuerzos para llevar a cabo un compromiso mutuo	Esther (9;4): <i>“Que pongan de su parte y yo pongo un poco de la mía. Cambiando un poco de su carácter y cambiando un poco el mío.”</i>
<b>Agradar a los agresores</b>	Esfuerzos para caer bien a los agresores.	Claudia (13;8): <i>“Tratar de no sé de hacer algo que le guste a ellos o algo así. [...] la más eficaz sería tratar de llevarse bien con esas personas que son antipáticas contigo.”</i>  Olga (9;3): <i>“Invitarlos al cine.”</i>  Alejandro (15;8): <i>“Yo creo que intentar simpatizar con ellos en la medida de lo posible, o si es por las gafas, que intentase cambiar de imagen por otra.”</i>
<b>Buscar iguales</b>	Buscar activamente iguales que apoyen o intervengan de algún modo en la situación.	Emilio (13;8): <i>“...tener algún amigo, aunque sea difícil, pero intentarlo, aunque sea sólo uno, para irte con él en el recreo...”</i>  Mauricio (15;3): <i>“Pues que el chico vaya y habla con los que piensa que pueden ser sus amigos y se intenta juntar con ellos.”</i>
<b>Buscar madre-padre</b>	Buscar a la madre-padre para que intervengan de algún modo en la situación.	Emilio (13;8): <i>“Yo se lo diría a mis padres, y que mis padres hablan con el profesor, así tú no hablas directamente y no te toman como un chivato.”</i>
<b>Buscar personal educativo</b>	Buscar al tutor, director o profesores para que intervengan.	Yaneth (9;6): <i>“Decírselo a la profesora para decirles que te dejen en paz.”</i>

La primera estrategia, el *arreglo inmediato*, se refiere a una técnica de solución (casi mágica) que resulta eficaz en el momento. No se tiene en cuenta las posibles dificultades que la víctima pueda encontrar al hablar con los agresores o que pueda tener para dar el paso de comunicarse con ellos. Concuerta con una visión armónica de las relaciones, sin conflictos.

La *venganza* es una estrategia agresiva y por lo tanto entra dentro de las que Hymel *et al.* clasificaba como negativa o socialmente inaceptable. Las tres categorías siguientes en la tabla, *evitación física*, realizar *actividades alternativas* -que consisten sobre todo en irse con los amigos que uno ya tiene- e *ignorar*, aluden todas ellas a un escape o evitación del problema, sea de forma mental o de manera física.

Hay dos estrategias que se centran en el problema, aparte del *arreglo inmediato*, que lo haría de forma más ingenua: la *respuesta asertiva* y la *negociación*. Con la *respuesta asertiva* se intenta, a través de la comunicación con los agresores, parar la situación mostrando que no se justifican las actuaciones con ninguna razón y que no se va a aceptar la situación. Por lo tanto, los *agresores* tendrán que cambiar su actitud y su manera de actuar. A la vez, se tiene en cuenta que la solución no está garantizada o por lo menos no es inmediata. A veces se menciona también la dificultad que puede existir para la víctima para dar el paso a hablar con aquellos que están abusando de él/ella. En cuanto a la *negociación*, tanto los agresores como la víctima tienen que contribuir a la solución. Ambos tienen que cambiar, lo que implica el pensamiento que la víctima podría haber hecho algo malo, o mostrar una actitud equivocada que ha provocado y que podría justificar el abuso realizado por los agresores. La estrategia de *agradar a los agresores* podría considerarse en algún sentido centrada en el problema que hay que resolver, pero es un poco diferente porque señala que sólo la víctima tendría que cambiar para resolver el problema como si fuese la responsable del mismo. Ella tendrá que intentar caer bien a los agresores, hacer cosas que les gusten para que cambien su pensamiento negativo acerca de ella o intentar que conozcan cómo es. Puede ser una solución superficial (p.ej. no llevar la ropa que no les gusta a los otros) que en el fondo es una sumisión y el problema de dominación no se resuelve. O puede ser un intento de mostrarse como una persona con la que pueden relacionarse.

Las últimas tres categorías aluden a la *búsqueda de apoyo* en terceras partes: en el *personal educativo* -los docentes, el tutor, el director etc.-, la *madre* o el *padre* de la víctima o los *iguales*, como pueden ser los compañeros de clase o los amigos. Se busca apoyo emocional, para aliviarse, o ayuda instrumental, es decir ayuda centrada en la solución del problema. Lo que se intenta conseguir con la búsqueda de un igual es que pueda funcionar como un escudo -al ser dos no lo hacen tan fácilmente-, para que intervenga de modo directo en el problema, o para obtener una amistad para sentirse mejor, para no estar sólo, poder hablar sobre el problema etc. Se diferencia de la categoría *actividades alternativas* en el reflejo del esfuerzo que uno tiene que realizar para conseguir *nuevos* amigos, mientras que las respuestas de actividades alternativas señalan que se busca a los amigos que uno ya tiene.

- *Estrategias de solución atribuidas a los agresores*

También se han encontrado respuestas que señalan que la situación de maltrato acaba cuando tiene lugar un cambio en los agresores visto de dos maneras posibles. La mayor parte de estas respuestas se refieren a que los chicos o chicas que abusan de un compañero tienen que pedir perdón a la víctima, lo que implicaría automáticamente que no vuelvan a maltratarla. Se trata de un *arreglo inmediato* que se describe como una anécdota, como una conducta concreta que es suficiente para acabar con el problema. A diferencia de la siguiente categoría, ese cambio no es pensado como un proceso difícil. Igual que la categoría denominada así en la víctima, se relaciona con una solución armónica ingenua que no tiene muy en cuenta la existencia del conflicto, como se ve en los ejemplos de la Tabla 7.2. Así, en el caso de pedir perdón se confía en la bondad de las personas que parece universal según Julián.

Otras respuestas, clasificadas como *cambio* señalan que los agresores deben tomar las cosas más en serio, o tomar conciencia de su conducta negativa, lo que les llevaría a un cambio conductual o de actitud, lo que es visto como un proceso, no inmediato. En algún momento uno tendrá que darse cuenta de que lo que está haciendo está mal. Algunos señalan que aquellas formas de resolver el problema que no incluyen una alteración de la conciencia de los agresores, no lograrán nada.

Tabla 7.2. Estrategias de solución de los **agresores**.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Arreglo inmediato</b>	Resolución inmediata al pedir perdón a la víctima	Laura (9;7): <i>“Pues los que se han peleado con la niña [...] pues lo siento mucho por haber dicho que el traje es feo.”</i>  Julián (9;7): <i>“Que los niños le dijesen ‘perdón’. Los niños quieren decir siempre ‘perdón’”.</i>
<b>Cambio</b>	Proceso de cambio conductual o de actitud en los agresores	Adriana (15;0): <i>“Lo que tienen que hacer es ellos que se mentalicen que ella es una chica igual que ellos, y que la pueden admitir como amiga. Porque por mucho que les diga alguien a ellos les va a entrar por un oído y les va a salir por el otro. Eso da igual mientras que tengan otros pensamientos. [...] – ¿Y cómo se puede mentalizar una persona? Pues yo que sé, que se dé cuenta de que ella es igual que ellos.”</i>

En esta categoría de cambio otras respuestas también señalan que otras personas pueden provocar ese cambio necesario en los agresores, pero no van más allá. Cuando se habla de cómo obtener ese cambio, p. ej., con una educación en valores, o con una práctica

concreta en el aula, se ha clasificado la respuesta en otro lugar según quién ayude a ese cambio (familia, profesorado, víctima), como se verá más adelante.

- *Formas de intervención realizadas por el personal educativo*

Tabla 7.3. Formas de intervención que realizaría el **personal educativo**.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Arreglo inmediato</b>	Resolución inmediata al hablar con o regañar a los agresores.	Esther (9;4): <i>“El director o la directora decírselo a los niños que se tienen que comportar bien con los demás.”</i>
<b>Castigar</b>	Dar una sanción punitiva a los agresores.	Mateo (11;8): <i>“Pues, castigándolos o ..., o diciéndoles que ...si no se portan bien no les prometen tal cosa que hayan prometido, como ir a una excursión o cosas así.”</i>  Gonzalo (13;9): <i>“A clase de los malos y les expulsaré o algo.”</i>
<b>Comunicación con agresores</b>	Hablar directamente con los agresores para parar su conducta abusiva o cambiar su actitud.	Varón (25 años): <i>“Hablando con los chavales y explicándoles que realmente pueden hacer mucho daño a una persona.”</i>
<b>Apoyo a la víctima</b>	Dar apoyo emocional a la víctima o ayuda para encontrar otras relaciones con iguales.	Leticia (15;11): <i>“La podrían meter en otro grupo.”</i>  Amelia (26 años): <i>“Tendrían que dar mucho apoyo a la persona rechazada.”</i>
<b>Aula-grupo-docente</b> <b>a) actividades específicas</b>	El docente realiza actividades específicas dirigidas a mejorar la convivencia.	Carmen (13;1): <i>“Por ejemplo cuando ella misma diga: ‘Profe ¿puedo ir al servicio?’ por ejemplo, la deje ir y hable con ellos, pero no refiriéndose a una persona, a la que en ese momento se ha ido, sino diciendo que hay que ser más comprensivos o... Que no hay que decir na [sic], como muchas veces han hablado con nosotros los profesores, que ni racismo ni... que todo el mundo es igual.”</i>  Mujer (23 años): <i>“Realizaría actividades para ponerse en el lugar de otros.”</i>
<b>Aula-grupo-docente</b> <b>b) cooperación, formación grupo</b>	El profesor intenta promover la formación del grupo de alumnos, mediante estrategias organizativas y la cooperación entre ellos en las tareas.	Alfredo (15;01): <i>“Pues que tuvieran que hacer un trabajo colectivo y que estuvieran ellos implicados.”</i>  Varón (30 años): <i>“Siempre es bueno prevenir tratando de integrar a los alumnos. Si se conocen no abusarían entre ellos.”</i>

Tabla 7.3. (continuación). Formas de intervención realizadas por el **personal educativo**.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Aula-grupo-docente</b> <b>c) docente:</b> <b>actuación valores</b>	El docente pone en práctica los valores (respeto, tolerancia, igualdad) que quiere ver en sus alumnos en su trato con ellos. Es el ejemplo de cómo vivir según estos valores.	Varón (25 años): <i>“En el colegio hacer lo posible para que los alumnos se sientan iguales.”</i>  Varón (25 años): <i>“Se podría intentar la motivación personal de aquellas facetas en las que cada cual destaca fortaleciendo así la confianza personal.”</i>
<b>Observación-detección</b>	Estado de alerta para detectar situaciones de abuso entre escolares.	Varón (22 años): <i>“Los profesores deberían vigilar más el comportamiento fuera de las clases, y preguntar a alumnos que se comportan de manera extraña si tienen algún problema.”</i>  Mujer (22 años): <i>“El tutor y el orientador deberían detectar estos problemas por medio de encuestas o cuestionarios.”</i>
<b>Educación en valores</b>	Se realiza una educación que tiene como objetivo promover uno o varios valores (en general o especificados).	Mujer (23 años): <i>“Con una educación en valores que favorezcan la igualdad y el respeto hacia los demás.”</i>  Mujer (29 años): <i>“Intentando fomentar una actitud de tolerancia hacia lo diferente, respeto a los demás y otros valores.”</i>
<b>Colaboración con la familia</b>	Se promueve la colaboración con la familia, concretada tanto en la educación en general como en la resolución del problema de la victimización.	Mujer (22 años): <i>“El centro también debe informar a la familia para llevar a cabo una educación conjunta.[...] Reuniones de alumnos con padres y con orientador del centro.”</i>  Mario (13;9): <i>“(hablando del director) Consultárselo a sus padres para que estos chicos ya no se metan más con él.”</i>

Se ha llamado personal educativo a todas aquellas personas señaladas que trabajan en un centro escolar, y que a veces pueden ser las mismas pero llevando a cabo funciones diferentes. Así se refiere a los docentes, tutores, el director/la directora, el orientador/la orientadora y el psicólogo/la psicóloga del centro.

En la Tabla 7.3 se encuentran las diferentes categorías de intervención llevada a cabo por el personal educativo. Se observa una diferencia entre las intervenciones del personal educativo que está ligada a la dimensión temporal. Las últimas cinco categorías pueden ser de naturaleza preventiva; se intenta resolver directamente o previniendo futuras situaciones de maltrato, y de esta manera no trabajar el problema mostrado en los dibujos, sino todos los de convivencia en general. A su vez, las primeras cuatro, y a veces también la quinta

categoría, se limitan al afrontamiento una vez que pasan este tipo de problemas. En muchos casos se trata de solucionar la situación concreta mostrada en la historieta. Varias de estas categorías tienen en cuenta los ámbitos de intervención docente que suelen señalarse en los estudios de intervención (Martín *et al.* 2003).

Como en el caso de la víctima, el *arreglo inmediato* es la súbita solución que el profesor proporciona al indicar verbalmente a los agresores que tienen que dejar de hacerlo. El *castigo* sirve para un aprendizaje conductual: para evitar futuros castigos, el agresor dejará de hacerlo. El castigo también puede consistir en la separación: la *expulsión* de la clase, para ser educados con otros que han cometido faltas o en otras materias. En el caso de la *expulsión del centro*, el agresor ya no tendrá ocasión de abusar de la víctima en el centro escolar, y puede que este castigo también funciona para aprender a no volver a hacerlo.

En la *comunicación con agresores*, el educador realmente intenta dialogar con los chavales sobre la naturaleza del maltrato –el significado que tiene para la víctima– y las consecuencias. Intenta cambiar su actitud y su comportamiento a través del razonamiento. Este educador puede también o además ofrecer su *ayuda a la víctima*, sea de tipo instrumental, es decir, promover sus relaciones con los compañeros, sea de tipo emocional, ser alguien que escucha y consuela.

Además, se encuentra un conjunto de respuestas incluidas en la categoría *Aula-grupo-docente*, que se refieren a actuaciones o dinámicas que están relacionadas con el docente y el conjunto de alumnos como grupo. En primer lugar, se trata de *actividades específicas* con un contenido relacionado con la victimización en la escuela o otras formas de agresión y la puesta en práctica de valores como el respeto hacia los demás, llevadas a cabo *en el aula* y dirigidas por el profesor. Funcionan como un tipo de prevención pero también como intervención: prácticas especiales para que los agresores y otros tomen conciencia de la naturaleza y consecuencias del maltrato entre compañeros (de la situación específica de abuso en la historia). Se citan por los participantes: ver vídeos, juegos de rol, aprender a ponerse en el punto de vista de otros y en dos casos se cita sistemas de resolución de conflictos.

En segundo lugar, se habla de conseguir la *formación* o el fortalecimiento de la estructura *grupal* o la *cooperación* entre alumnos lo que supone cambiar la organización habitual de las actividades para favorecer el conocimiento mutuo: salir fuera, hacer trabajos en grupo. En este caso, no es tan importante el contenido del trabajo o actividad que se realiza, pero sí el aprendizaje a hacer cosas con los demás en buenas condiciones.



En tercer lugar, se refiere al ejemplo que tiene que dar el *educador* al grupo de alumnos. Los *valores* que previenen las situaciones de abuso de poder tienen que ser llevados a la práctica. De esta manera, los alumnos perciben lo que lo que realmente significa ‘igualdad’ o ‘valorar lo positivo en cada persona’, como se puede ver en los dos ejemplos mostrados en la tabla.

La *observación* o *detección* se refiere a la vigilancia en los distintos lugares del centro o la recogida de datos de incidencia para conocer el estado del problema. No sólo se tiene como objetivo estar presente al suceder para poder actuar, también se provoca la *inhibición* de comportamientos negativos, ya que hay alguien tomando notas. En esta categoría también se han incluido dos respuestas encontradas relativas a la imposición de normas por parte del profesorado. La manifestación de unas reglas de conducta dentro de la escuela hace que la detección de comportamientos que van en contra de estas reglas sea más fácil. El establecimiento de normas es de la misma naturaleza preventiva: no intentan cambiar la actitud de las personas, pero sí llevar a la inhibición de conductas negativas. Estos casos son distintos de otro en que se menciona “la construcción de normas conjuntamente entre el alumnado y el profesorado”, clasificado en la categoría de *actividades específicas* porque implica una labor que el docente lleva a cabo con sus alumnos.

Otras respuestas indican que el profesorado debería encargarse de una *educación en valores*. A diferencia de la categoría *actuación valores*, no se apunta al poner en práctica, sino se refiere a una enseñanza de estas cualidades en general.

La noción de *colaboración con la familia* puede indicar, por un lado la educación en general que habría que llevar a cabo junto con la madre y el padre (prevención), y por otro lado la cooperación entre ambas partes respecto a la intervención en la situación de victimización. En el último caso, se informa a la familia sobre las malas conductas que realizan los hijos y se espera que la madre y el padre educarán a éstos para que no lo vuelvan a hacer.

En una última categoría denominada *Otros*, que no aparece en la Tabla 7.3, se encuentran aquellas respuestas dispersas que no caen en las categorías anteriores y que señalan: la necesidad de *prevención* por parte del personal educativo, una “*intervención*” del profesorado sin añadir más, u *otras formas* de afrontamiento.

▪ *Formas de intervención realizadas por la familia*

En la Tabla 7.4 se muestran las intervenciones que la familia –madres y padres de la víctima o agresores; familias en general– puede llevar a cabo para finalizar el maltrato.

Algunas categorías son iguales a las comentadas anteriormente en relación con el personal educativo: *arreglo inmediato, castigar, comunicación con agresores y educación en valores*.

En otras respuestas se refiere a la *comunicación*, bien con la *familia de los agresores*, bien con el *personal educativo*. En ambos casos, esta comunicación tiene como objetivo que los otros tomen medidas o reeduquen a los agresores, o que se cambie a la víctima de grupo/aula, aunque en algunas ocasiones no se ha explicitado el propósito de la conversación.

En una última categoría -*Otros*- se han reunido aquellas respuestas que han indicado la necesidad de actuar por parte de los padres, pero sin especificar cómo.

Tabla 7.4. Formas de intervención que realizaría la **familia**.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Arreglo inmediato</b>	Solución inmediata al hablar, regañar a agresores.	Diana (11;5): <i>“El padre ya habla con los niños y entonces se lo va diciendo que tal... que se junten con ella.”</i>
<b>Castigar</b>	Sanción punitiva a los agresores.	Javier (11;11): <i>“Lo que podrían hacer sus padres si se enteraran de esto es dejarlos sin salir un mes y luego cambiarían a lo mejor.”</i>
<b>Comunicación con agresores</b>	Hablar directamente con los agresores para parar su conducta abusiva o cambiar su actitud.	Varón (23 años): <i>“Haciendo ver a los chicos lo que están haciendo. [...] Razonar con ellos y no permitir falta de respeto.”</i>
<b>Comunicación con personal educativo</b>	Informar al director, tutor o docente sobre la situación de su hijo/a; para que se actúe frente al problema.	Gabriela (9;7): <i>“La madre viene al colegio [...] y habla con la profesora.”</i> Raquel (15;6): <i>“Hablar con el director, decir que su hija tiene muchos problemas en clase. Que la cambiasen de aula.”</i>
<b>Comunicación entre familias</b>	Comunicación entre padres/madres de agresor y víctima.	Luis (9;0): <i>“Los padres podrían de este chico hablar con los otros padres [...] lo que le está pasando a su hijo, el de rayas, y lo que le están haciendo.”</i>
<b>Educación en valores</b>	Se realiza una educación que tiene como objetivo promover uno o varios valores (en general o especificados).	Raquel (15;0): <i>“Sería desde muy pequeños enseñarles a compartir y a estar con los demás. Ya aumentados de edad, es mucho más difícil concientizar a la gente de que no sea así, y más sobre todo cuando se tienen influencias de otros compañeros. [...] Yo creo que lo mejor serían los padres ¿no? Que desde casa ya les enseñasen todo.”</i>

- **Intervención realizada por la sociedad**

Algunas personas han expresado el papel de una *educación* o de un modo de vivir según valores, no sólo por parte de la escuela y la familia, sino por parte de todos los miembros de la *sociedad* para influir positivamente en los chicos y chicas.

Varón (26 años): “*Desde profesores a padres, pasando por empleados del instituto y los ciudadanos en la vida cotidiana, todos podemos colaborar en primar el respeto y la tolerancia.*”

Mujer (23 años): “*Toda la sociedad en general y la familia y los profesores en particular deberían fomentar la aceptación de las personas tal y como son; que no se difundieran tantos prototipos de personas a seguir y que se valorase la riqueza persona que se adquiere al compartir vivencias con gente diferente tanto culturalmente como políticamente...*”

Otros han señalado la necesidad de *cambio en la sociedad* para poder vivir según estos valores, que además todo el mundo debería respetar. Haría falta realizar modificaciones en distintas instituciones de la comunidad para luchar contra la desigualdad y el abuso de poder.

Varón (31 años): “*Es fundamental un esfuerzo común entre varios estamentos sociales. Las leyes deberían cambiar, la educación debería favorecer la formación ética, se debería instaurar algún tipo de censura en los medios de comunicación a partir de una ética universal que aceptáramos los ciudadanos.*”

- **Formas de intervención realizadas por los iguales**

En último lugar se comentan los tipos de intervención que pueden mostrar otros chavales y chavalas (véase la Tabla 7.5). En este caso se trata de todos aquellos que no sean adultos, porque también se han incluido a los chicos y chicas mayores que podrían actuar según algunos. No hace falta que sea un amigo, también puede ser un compañero, un alumno de un curso superior o incluso un desconocido. La diferencia entre un compañero y un amigo parece arbitraria, pero no lo es. Los adolescentes saben bien distinguir entre unos y otros.

Carmen (13;1): “*¿Qué diferencia hay entre un amigo y un compañero? Pues con un amigo compartes todo y hablas mucho, tú quieres siempre estar de pareja en los trabajos, quedas por las tardes... y un compañero es el que se sienta al lado tuyo pero que ni te metes con él ni él contigo y que puedes compartir cosas de clase, pero nada más. Pero sin tener ningún problema con él, ni él contigo.*”

A la hora de explicar las cosas que un igual podría hacer para acabar con la situación de maltrato, se indica en muchas ocasiones si se trata de un amigo o un compañero. Al observar las intervenciones que los dos podrían realizar, no se observan diferencias. Por esta razón, no

se han separado aquellas estrategias llevadas a cabo por un amigo y aquellas realizadas por un compañero.

La intervención por un igual es muchas veces preferido por encima de la actuación del personal educativo o el padre y la madre si se pregunta por ello, como en el siguiente ejemplo:

Belén (13;0): *“Un compañero. Sí, porque se solucionaría más así como igual porque sino también te podrían decir que jo que si tienes que llamar a los mayores para solucionarlo y se meterían todavía mucho más contigo.”*

Existe el peligro que la situación empeore cuando interviene un docente y es más probable que un alumno haga caso a un compañero. Esto explica la preferencia de la intervención por parte de un igual.

Ingrid (11;11): *“No sé, yo prefiero que me lo diga una compañera que un profesor. –¿Por qué prefieres tú que te lo diga una compañera? Porque no sé, como que un profesor me lo dice como corrigiéndome, y a mi una compañera me lo dice como para ser tu amiga.”*

Mujer (26 años): *“Veo un problema difícil. Si como profesor te pones claramente en su defensa, el grupo puede tomar represalias más fuertes.”*

Como se ve en la Tabla 7.5, también al pensar en los iguales se encuentran respuestas de *arreglo inmediato*, que reflejan la facilidad con la que se resuelve el problema para quienes piensan así. Además de interactuar verbalmente con los agresores, también se interviene físicamente. Por lo contrario, la *respuesta asertiva* es una estrategia parecida porque se trata también de hablar con los iguales, pero más difícil de acometer. Hay que ser valiente, porque no sabes cuáles son las consecuencias para ti, ni tampoco si vas a tener éxito para acabar con la situación de victimización. También en este caso se interactúa de modo verbal con los agresores y en caso que sea necesario físicamente.

También se ha señalado la *venganza*, que ya aparecía entre las estrategias utilizadas por la víctima, y que consiste en agresiones que los iguales producen, sin o junto a la víctima.

El apoyo a la víctima puede ser de tipo emocional y funcional. El igual puede *mostrarse como un amigo o compañero* al escuchar, consolar, planear estrategias de afrontamiento junto con la víctima, o estar realmente con ella, haciendo actividades o pasando tiempo juntos, por ejemplo durante el recreo. De esta manera les resultará más difícil a los agresores maltratar a la víctima, ya que no se encuentra sola.

Los iguales también pueden optar por no intentar resolverlo ellos, sino *buscar adultos* que entonces serán en efecto las personas que actuarán para la resolución del problema. Por

último se han encontrado algunas respuestas que señalan una intervención por parte de los iguales, pero no se ha indicado en que consistiría su actuación. Por ello están incluidas en la categoría *Otras*.

Tabla 7.5. Formas de intervención realizadas por los **iguales**.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Arreglo inmediato</b>	Solución inmediata al intervenir verbal o físicamente cuando los agresores muestran conducta agresiva hacia la víctima. Resultado positivo asegurado.	Mateo (11;8): <i>“Algunos amigos vamos y les separamos y luego se hacen amigos.”</i>  María (11;11): <i>“Pues convenciendo a los otros niños que no tienen por qué pegarle y maltratarle porque lleve una cosa que no les gusta a ellos.”</i>
<b>Venganza</b>	Represalias dirigidas a los agresores.	Ingrid (11;11): <i>“Que les hicieran lo mismo que le hacen a esta niña, que se lo hicieran a ellos.”</i>
<b>Respuesta asertiva</b>	Ayuda directa en la situación de abuso a través de una intervención física o comunicación con los agresores. El resultado positivo de la acción <i>no</i> está asegurado, y ésta puede causar efectos negativos para la persona que interviene.	Belén (13;0): <i>“Puedes intentar decirles que jolín que vale ya, que se están pasando y que la pobre chica que no se defiende ni nada, pues que la dejen ya en paz. ¿Quién se lo diría? Pues no sé, ... pues si está en la misma clase pues alguno de su clase así que se atreva a decírselo.”</i>  Carmen (13;1): <i>“Pues que viniera otro compañero y la ayudara y plantara cara a los que le hacen esto. Que le diera igual lo que le dijeran después pero que diciéndole que se pasan mucho y que es otro compañero más, que no hay que hacerle esas cosas. [...] Eso sería alguno que fuera no sé, muy valiente y que no le importara lo que pensarán los demás pero como la mayoría de la gente no, pues le da miedo. [...] Porque se enfadan y pueden decir éste de qué va, que no nos deja en paz.”</i>
<b>Apoyo a la víctima</b>	Estar junto a la víctima dando apoyo emocional y consejos, como escudo frente a agresión.	Ana (13;3): <i>“La amiga yo que sé, le apoyaría y le diría no la hagas caso y se irían.”</i>
<b>Buscar adultos</b>	Buscar adultos (docentes, familia, etc.) para que intervengan.	Jorge (9;8): <i>“Que se lo dijeran a los padres para que no le pegaran.”</i>

### 7.1.2. Las estrategias de solución del maltrato entre iguales en la escuela según las distintas edades

Un 2,9% del total de la muestra ha mostrado no encontrar ninguna manera para afrontar la situación de abuso. Son solamente adolescentes de 15 años (5% de su grupo) y adultos (también un 5%), pero las diferencias con los demás grupos no resultan significativas. Aparte de ellos, en todos los grupos de edad, se han señalado a distintos actores que llevarían a cabo estrategias y distintos tipos de ellas para cada actor.

- *Las personas que intervienen según las distintas edades*

En la Tabla 7.6 y la Figura 7.1 se muestran las personas que actúan para afrontar el problema de la victimización escolar según los diferentes grupos de edad. Como se puede observar, casi todos los alumnos entre 9 y 15 años mencionan el papel de la víctima en la solución, frente a un porcentaje muy reducido de los adultos. Un cambio en los agresores es indicado por casi una tercera parte de los niños y niñas de 9 y 11 años, frente a pocos adolescentes de 13 y 15 años y ningún adulto.

La intervención por parte del personal educativo es sugerido por 60% o más de cada grupo de edad. En los adultos, casi un 90% alude a la actuación por parte del personal educativo y en los niños de 9 años se queda en un 75%.

Figura 7.1. Personas que pueden intervenir según los cinco grupos de edad (%).

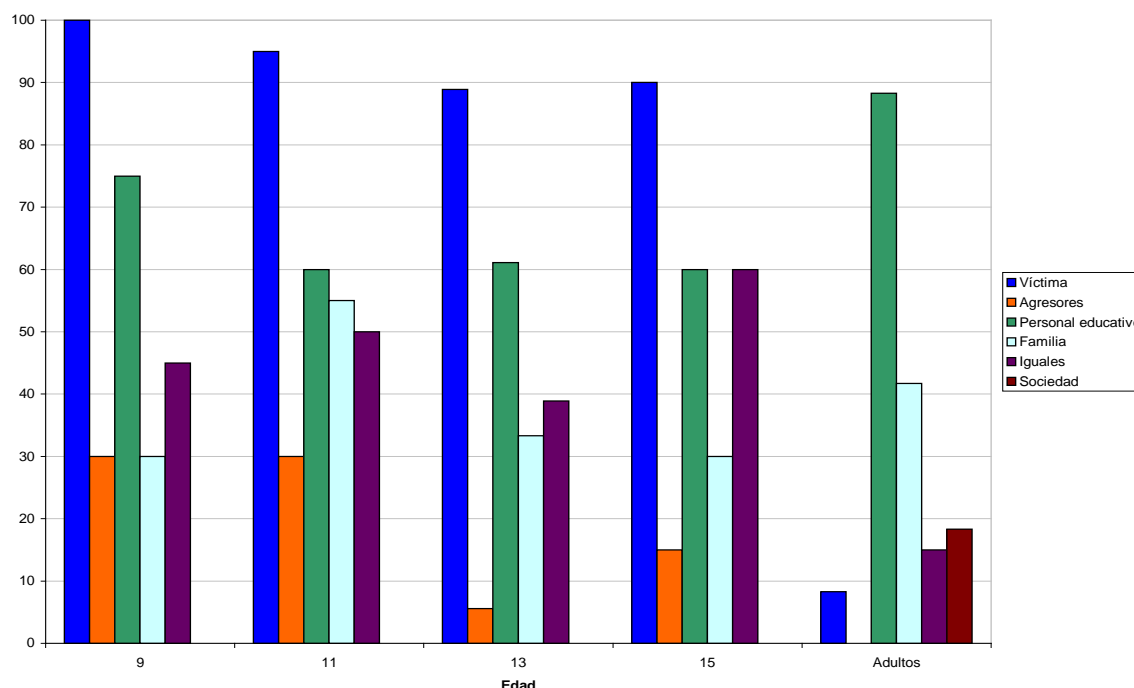


Tabla 7.6. Personas que pueden intervenir según los cinco grupos de edad (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
Victima		100	95	88,9	90	8,3	56,5	100,93	,000
Agresores		30	30	5,6	15	-	11,6	21,96	,000
Personal educativo		75	60	61,1	60	88,3	74,6	12,21	,016
Familia		30	55	33,3	30	41,7	39,1	3,93	n.s.
Iguales		45	50	38,9	60	15	34,1	19,21	,001
Sociedad		-	-	-	-	18,3	8	15,54	,004
	<i>N</i>	20	20	18	20	60	138		

Casi un 40% de toda la muestra se refiere a la intervención de la familia; no hay una diferencia significativa entre grupos de edad. Y solamente los adultos, una quinta parte de ellos aproximadamente, indican que la sociedad podría contribuir a la solución del abuso entre escolares.

▪ *Número de estrategias de solución o intervenciones mencionados*

Se ha calculado la media de número de intervenciones señalados en cada grupo de edad y se ha realizado un análisis de varianza para determinar si existen diferencias entre los grupos de edad (véase la Tabla 7.7). Las medias de los cuatro grupos de escolares son similares, mientras que la media de los adultos es significativamente inferior (prueba *post hoc* de Tukey: todas las diferencias entre los grupos de 9, 11, 13, 15 años y los adultos son significativas al nivel  $p \leq .01$ ). Esta diferencia puede deberse en alguna medida a la utilización de un cuestionario escrito.

Tabla 7.7. Número medio de estrategias de solución o intervenciones ofrecidas por cada grupo de edad y resultado del análisis de varianza.

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	F(4)	<i>p</i>
Número de estrategias – intervenciones		4,45	3,95	4,06	4,10	2,50	9,33	,000

▪ *Tipos de estrategias de solución según las distintas edades*

A continuación se mostrará la distribución de las categorías relacionadas con la víctima, los agresores, el personal educativo, la familia, la sociedad y los iguales que han sido comentadas anteriormente, en los cinco grupos de edad. En la Tabla 7.8 se encuentra la distribución según edad de las diferentes formas de afrontamiento que los participantes

han imaginado en la *víctima* y en los *agresores*. Como se ha observado antes, los adultos apenas han mencionado a la víctima a la hora de sugerir soluciones; se observa por lo tanto la distribución de las estrategias en los cuatro grupos de escolares.

Según la mitad de los alumnos de 9 años, la víctima podría *arreglar* el problema *en un momento* al hablar con los agresores. Esta idea disminuye rápidamente hasta un 10% y 11% de los chicos y chicas de 11 y 13 años y ha desaparecido por completo en los mayores. La *venganza* aparece sobre todo en los adolescentes de 13 (casi un 40%) y 15 años (una cuarta parte) y está casi ausente en los alumnos de 9 y 11 años.

Tabla 7.8. Distribución en los cinco grupos de edad de estrategias de solución practicadas por la víctima y por el (los) agresor(es) (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
<i>Víctima</i>									
Arreglo inmediato		50	10	11,1	-	-	10,1	43,90	,000
Venganza		5	5	38,9	25	-	10,1	29,09	,000
Evitación física		25	10	5,6	25	3,3	10,9	12,30	,015
Actividades alternativas		5	10	5,6	5	-	3,6	4,99	n.s.
Ignorar		5	10	16,7	5	-	5,1	9,24	n.s.
Respuesta asertiva		15	25	16,7	35	-	13	20,30	,000
Negociación		10	-	-	-	-	1,4	11,97	,018
Agradar a agresores		30	15	33,3	20	1,7	14,5	17,50	,002
Buscar personal educativo		55	25	27,8	25	1,7	19,6	29,69	,000
Buscar madre-padre		15	20	33,3	10	-	10,9	18,78	,001
Buscar iguales		5	30	33,3	40	1,7	15,9	29,56	,000
Otros		5	-	5,6	-	-	1,4	5,36	n.s.
<i>Agresor/es</i>									
Arreglo inmediato		30	25	5,6	-	-	8,7	25,97	,000
Cambio		-	5	-	15	-	2,9	13,65	,009
	<i>N</i>	20	20	18	20	60	138		

La distribución de dos de las tres estrategias de *escape o evitación* tampoco es homogénea. Solamente las *actividades alternativas* aparecen escasamente y sin diferencias en las respuestas de todos los grupos de edad (entre un 5% y 10%). Los que más mencionan la *evitación física* son los niños y niñas de 9 y 15 años; en ambos casos se trata de un 25%. Los dos grupos intermedios muestran porcentajes reducidos. Hay una diferencia entre géneros al considerar el total de la muestra: los chicos (17,3%) aluden más a la evitación que las chicas (4,3%;  $\chi^2(1) = 6,06, p \leq .05$ ). En cuanto a la estrategia de *ignorar* lo que está pasando, a una sexta parte del grupo de 13 años les parece esta una



buena opción. La diferencia con los demás grupos, que muestran porcentajes bajos, casi llega a ser significativa. En la Figura 7.2 se muestra la distribución de las diferentes maneras de escape y la estrategia venganza.

Como en el caso del *arreglo inmediato*, las otras tres formas de estrategias centradas en el problema no aparecen en los mismos porcentajes en los cuatro grupos (véase la Figura 7.3). Una tercera parte de los adolescentes de 15 años piensa en la *respuesta asertiva*, dos veces más que los escolares de 13 y 9 años. En el grupo de 11 años la proporción es igual a una cuarta parte. Con respecto a la estrategia de *agradar a los agresores* se observa lo contrario. Ahora una tercera parte de los alumnos de 9 y 13 dicen que la víctima debería hacer algo para caer bien a los agresores, mientras que en los grupos de 11 y 15 años disminuye a un 15% y 20% respectivamente. La idea de que ambos, víctima y agresor, tienen que contribuir a la solución a través de la *negociación* aparece solamente en un 10% de los niños y niñas de 9 años.

La estrategia de *buscar a un docente* u otra persona en la escuela es sugerida por más de la mitad de los chicos y chicas de 9 años y una cuarta parte aproximadamente de los otros tres grupos. Una tercera parte de los adolescentes de 13 años dice que la víctima *buscaría a su madre o padre*, frente a porcentajes de 10% a 20% de los demás grupos. La *búsqueda de iguales* es señalada por una tercera parte aproximadamente de los niños y niñas de 11, 13 y 15 años, y apenas por el grupo de 9 años. En la Figura 7.4 se encuentra la distribución de la búsqueda de los tres tipos de personas. Esto confirma la tendencia creciente en los años de adolescencia, encontrada en otros estudios de incidencia, a no ir a los adultos sino a los amigos al buscar ayuda.

En cuanto al papel de los *agresores* para acabar con la situación de maltrato, se observa que el *arreglo inmediato* al pedir perdón es mencionado por niños de 9 y 11 años (30 y 25 % respectivamente,  $\chi^2(4) = 25,97$ ,  $p \leq .001$ ) mientras que un 15% de adolescentes de 15 años señalan el cambio que deben experimentar los agresores para que se resuelva el problema ( $\chi^2(4) = 13,65$ ,  $p \leq .01$ ).

Figura 7.2. La distribución de las diferentes maneras de escape y la estrategia venganza de la víctima en cada grupo de edad (%).

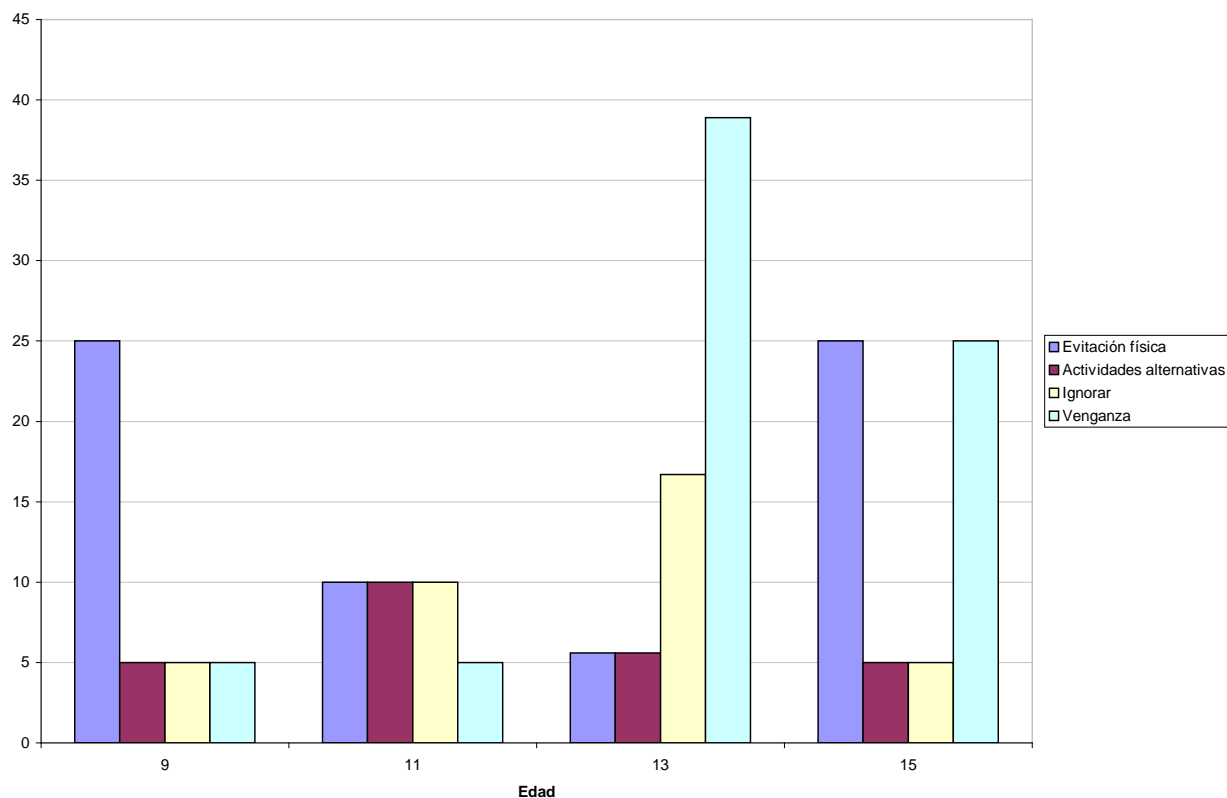


Figura 7.3. Estrategias de solución centradas en el problema realizadas por parte de la víctima según la edad (%)

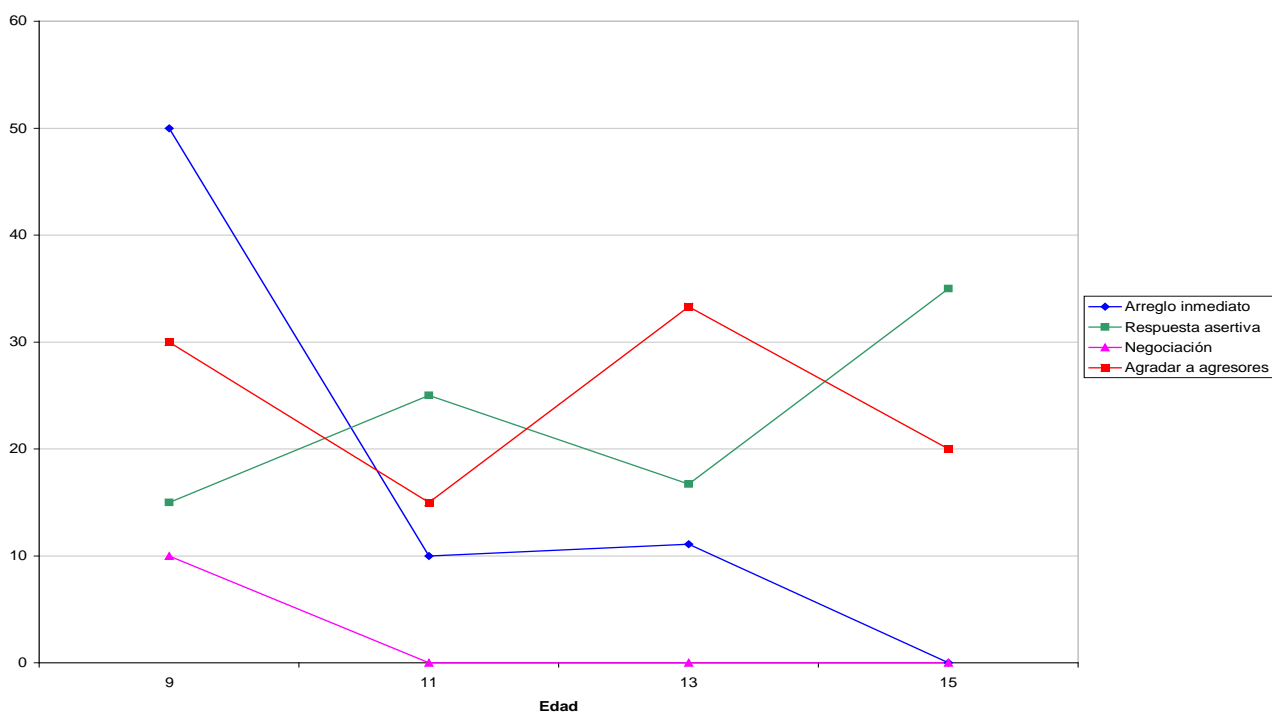
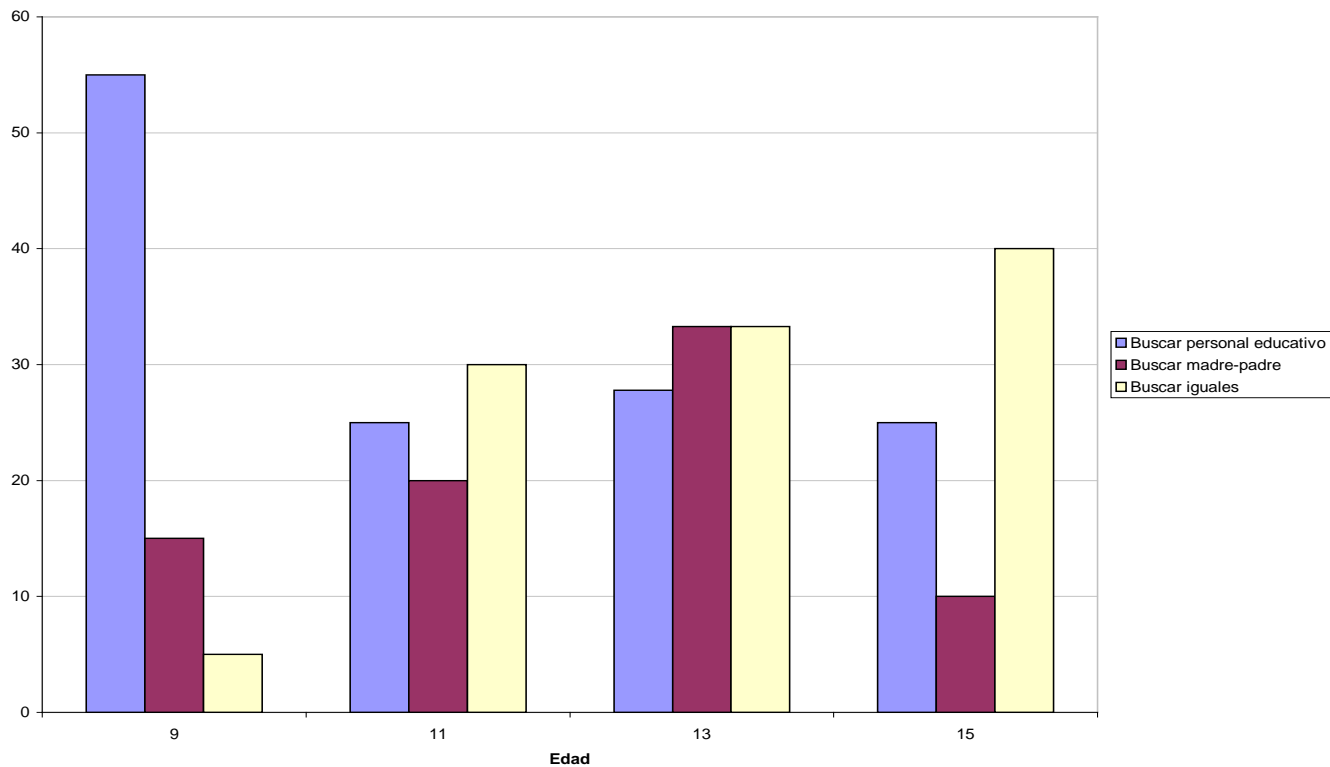


Figura 7.4. Búsqueda de personas para afrontar la situación por parte de la víctima según las distintas edades (%)



Con respecto a las intervenciones que el *personal educativo* según los participantes podría realizar (véase la Tabla 7.9), se observa que de los alumnos de 9 y 11 años un 15% y 25% respectivamente piensan que un educador podría *arreglarlo inmediatamente*, en contraste con sólo un adolescente de 13 años y nadie de los dos grupos mayores. Estos últimos, los adolescentes de 15 años y los adultos (40% y 32%), indican sin embargo más que los tres grupos pequeños que una estrategia usada por el personal educativo sería la *comunicación con los agresores*.

El *castigo* es una buena medida según la mitad de los escolares de 9 años, una cuarta parte aproximadamente de los chavales y chavalas de 11, 13 y 15 años, y de nuevo de forma disminuida, según una décima parte de los adultos. Alrededor de un 15% de los dos grupos mayores comenta que un educador podría dar *apoyo a la víctima*. Aunque la diferencia con los demás no llega a ser significativa, esta noción aparece apenas en los tres grupos menores.

La categoría *aula-grupo-docente* no aparece entre los niños y niñas de 9 y 11 años, pero sí en proporciones reducidas en los dos grupos de adolescentes y en un 28% de los

Tabla 7.9. Distribución por edad de formas de intervención por parte del personal educativo, la familia y la sociedad (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
<i>Personal educativo</i>									
Arreglo inmediato		15	25	5,6	-	-	6,5	19,17	,001
Castigar		50	30	27,8	25	11,7	23,9	12,99	,011
Comunicación con agresor/es		5	10	11,1	40	31,7	23,2	12,74	,013
Apoyo a la víctima		5	-	-	15	16,7	10,1	8,19	n.s.
<i>Aula-grupo-docente total</i>		-	-	16,7	10	28,3	15,9	15,00	,005
a) actividades específicas				16,7	5	15	9,4	7,92	n.s.
b) cooperación, formación grupo					10	13,3	7,2	8,06	n.s.
c) docente: actuación valores						8,3	3,6	6,74	n.s.
Observación-detección		5	10	-	-	13,3	8	6,00	n.s.
Educación en valores		-	-	-	-	40	17,4	37,77	,000
Colaboración con familia		5	-	11,1	5	5	5,1	2,43	n.s.
Otros		-	-	5,6	-	15	7,2	10,13	,038
<i>Familia</i>									
Arreglo inmediato		5	35	5,6	-	-	6,5	32,29	,000
Castigar		15	10	-	-	-	3,6	13,43	,009
Comunicación con agresores		-	5	22,2	5	5	6,5	9,05	n.s.
Comunicación educadores		15	-	11,1	5	-	4,3	11,09	,026
Comunicación entre familias		5	10	5,6	10	-	4,3	5,88	n.s.
Educación en valores		-	-	-	10	33,3	15,9	25,07	,000
Otros		-	-	-	-	5	2,2	3,99	n.s.
<i>Sociedad</i>									
Cambio / Educación en valores		-	-	-	-	18,3	8	15,54	,004
	<i>N</i>	20	20	18	20	60	138		

adultos. Cuando se especifican las respuestas, se encuentra que las *actividades en el aula* son señaladas, tanto por los escolares de 13 años (una sexta parte), como los de 15 años (5%) y los adultos (también casi una sexta parte). La *cooperación o formación del grupo* está presente sólo en los dos grupos mayores (un 10% aproximadamente) y únicamente los adultos (8%) piensan que sea relevante una *actuación del docente* que corresponda a los valores que se quiere enseñar.

La *observación-detección* es sugerida tanto por los alumnos de 9 y 11 años como por los adultos, pero se trata de porcentajes bajos y no hay diferencias significativas respecto a la edad. También pocas personas han señalado la *colaboración con la familia*: se trata de un 5% de toda la muestra, sin diferencias entre grupos. Sin embargo, una manera de intervenir, o más bien de prevenir en la que solamente piensan los adultos (un 40% de ellos) es la *educación en valores*.

La Figura 7.5 muestra la distribución de las diferentes intervenciones del personal educativo en los cinco grupos de edad. Se enseña el total de la categoría aula-grupo-docente, y no las tres subcategorías.

Se han encontrado dos diferencias de género en relación con el papel del profesorado, en el total de los participantes. Los hombres (31,9%) han señalado más que las mujeres (15,9%;  $\chi^2(1) = 4,82, p \leq .05$ ) el *castigo* como una posible solución al problema, mientras que éstas (14,5%) se han referido más que los primeros a *actividades específicas en el aula* (4,3%;  $\chi^2(1) = 4,16, p \leq .05$ ).

Pasando por los tipos de intervención que lleva a cabo la *familia* (véanse la Tabla 7.9 y la Figura 7.6), se observa que otra vez los tres grupos más pequeños piensan en un *arreglo inmediato*. Esta vez son sobre todo los preadolescentes de 11 años quienes expresan esta idea: se trata de una tercera parte, mientras que en los grupos de 9 y 13 años, el porcentaje se queda en un 5%. El empleo del *castigo* por parte de los padres y madres es considerado, en contraste con los castigos que el personal educativo podría dar, solamente por los participantes de 9 y 11 años y además en proporciones más reducidas (15% y 10% respectivamente).

Casi una cuarta parte de los escolares de 13 años dice que la familia podría *comunicarse con los agresores* frente a pocos participantes en los otros grupos, aunque la diferencia no llega a ser significativa. Casi una sexta parte de los niños y niñas de 9, y algunos de 13 y 15 años, creen que podría *hablar con los educadores*, mientras que proporciones pequeñas de todos los escolares piensan que una *comunicación con la familia de los abusos* podría ser adecuada.

Una *educación en valores* es señalada de nuevo por los adultos, esta vez por una tercera parte. Pero también algunos adolescentes de 15 años (10%) han indicado la importancia de la educación por los padres y madres para resolver el problema de la victimización en la escuela.

En cuanto a la idea de *cambios* que se deberían realizar en la *sociedad* o la implicación de los ciudadanos en una *educación en valores*, esta aparece únicamente en un 18% de los adultos.

Figura 7.5. Intervenciones realizadas por el personal educativo según los grupos de edad (%).

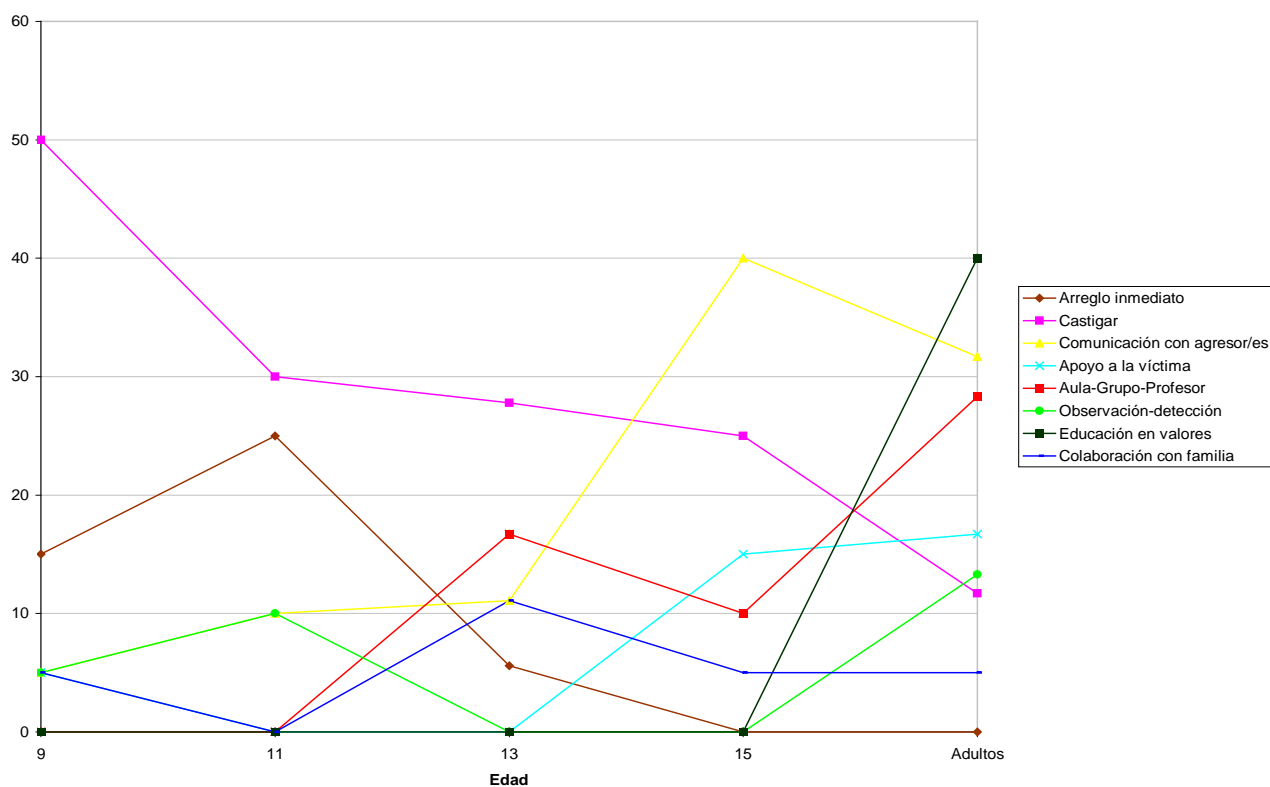


Figura 7.6. Intervenciones realizadas por la familia según los grupos de edad (%).

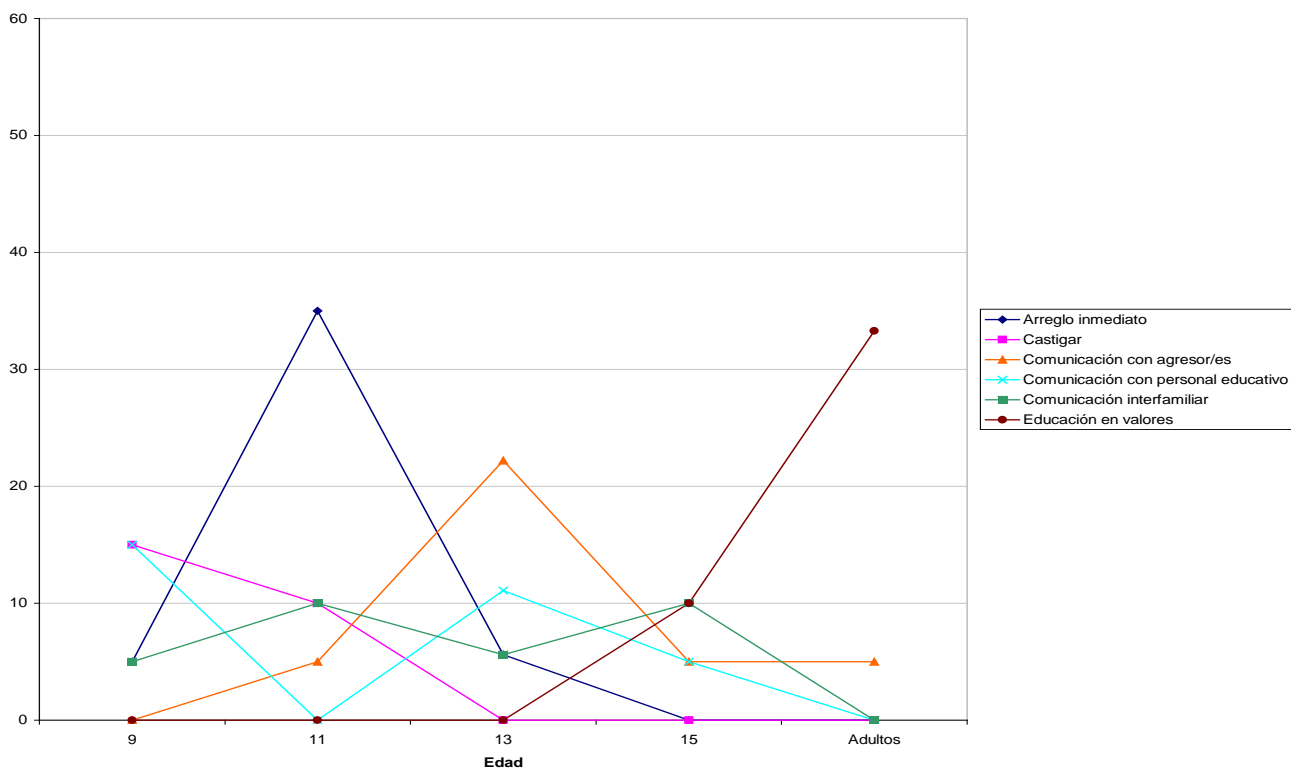
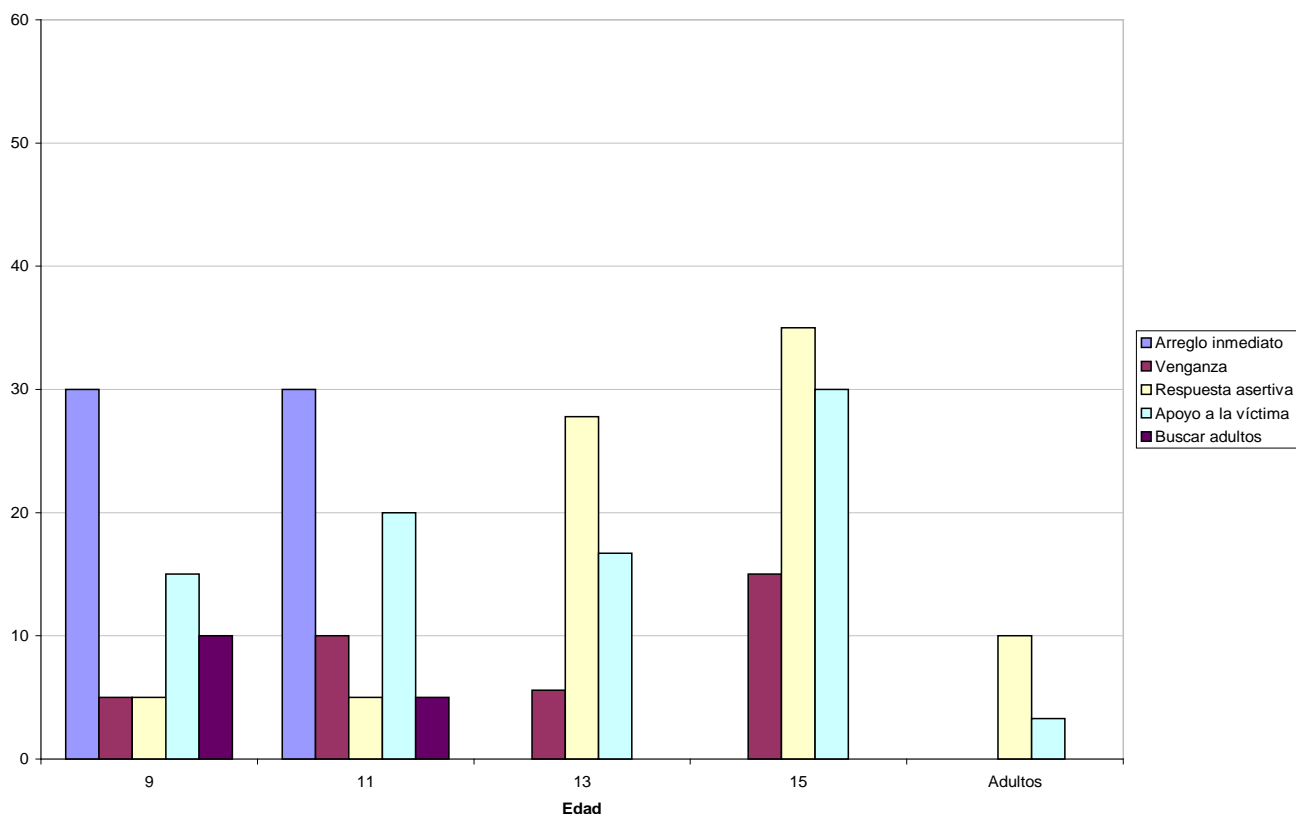


Tabla 7.10. Distribución en los cinco grupos de edad de intervenciones de los iguales sugeridas para finalizar la situación de victimización (%).

Categorías	Edad	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	$p$
<i>Iguales</i>									
Arreglo inmediato		30	30	-	-	-	8,7	32,20	,000
Venganza		5	10	5,6	15	-	5,1	8,32	n.s.
Respuesta asertiva		5	5	27,8	35	10	14,5	13,24	,010
Apoyo a la víctima		15	20	16,7	30	3,3	13	11,19	,025
Buscar adultos		10	5	-	-	-	2,2	8,69	n.s.
No especificado		-	-	-	-	5	2,2	3,99	n.s.
	<i>N</i>	20	20	18	20	60	138		

En la Tabla 7.10 y la Figura 7.7 se encuentra la distribución de las intervenciones que podrían hacer los *iguales*. Un 30% de los escolares de 9 y 11 años piensa que los compañeros o amigos pueden *arreglar* la situación *en un momento* frente a ningún mayor.

Figura 7.7. Distribución de las intervenciones realizadas por los iguales.



La *venganza* aparece en todos los grupos menos los adultos en un 5% hasta 15%, en el caso de los adolescentes de 15 años. Las diferencias entre grupos respecto a la *venganza* no son significativas.

La valiente *respuesta asertiva* con sus complicaciones es señalada por alrededor de un 30% de los adolescentes de 13 y 15 años, y de modo más reducido por los adultos y escolares de 9 y 11 años. Entre un 15% y 20% de los tres grupos alumnos más pequeños percibe que los iguales podrían dar *apoyo a la víctima*, porcentaje que sube hasta un 30% de los adolescentes de 15 años mientras que sólo algunos adultos hacen referencia a este tipo de intervención.

▪ *Las soluciones más eficaces*

De la variedad de estrategias o intervenciones sugeridas para arreglar en las escuelas el problema del maltrato, aparecen en la Tabla 7.11 las que se han elegido como las más efectivas distribuidas por grupos de edad. Téngase en cuenta que un participante podría señalar más de una intervención. En la tabla sólo se han incluido aquellas estrategias que han sido señaladas por lo menos por un 10% de uno de los cinco grupos. Para comentar la distribución de las diferentes categorías en los cinco grupos de edad, se utilizará el mismo criterio.

En relación con las estrategias empleadas por la *víctima*, el *arreglo inmediato* es señalado por una cuarta parte de los alumnos de 9 años como la más eficaz, y una octava parte del grupo de 13 años. Un 11% de los adolescentes de 15 años se refiere a la *venganza*. Es necesario indicar que este porcentaje no se diferencia de modo significativo de los porcentajes en los demás grupos.

Alrededor de un 20% de los escolares de 9, 11 y 15 años dice que la *víctima* tendría que *responder* de modo *asertivo* a los agresores. En el grupo de 9 años se trata de chicas (33,3%), no de chicos ( $\chi^2(1) = 3,96, p \leq .05$ ). A la vez, a las edades de 9 y 13 años, un 12% a 16% de los alumnos piensa que lo más efectivo puede ser *agradar a los agresores*. Una quinta parte aproximadamente de los niños de 9 y 11 años piensa que lo más eficaz es un *cambio* en los *agresores*.



Tabla 7.11. Tipos de intervención o estrategia de solución más eficaces en los cinco grupos de edad (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
<i>Víctima</i>									
Arreglo inmediato		26,3	5,3	12,5	-	-	6,1	19,91	,001
Venganza		-	5,3	6,3	11,1	-	3	7,36	n.s.
Respuesta asertiva		15,8	21,1	6,3	22,2	-	9,1	14,23	,007
Agradar		15,8	-	12,5	-	1,7	4,5	10,78	,029
Buscar personal educativo		21,1	10,5	6,3	5,6	-	6,1	12,05	,017
Buscar madre-padre		5,3	10,5	12,5	-	-	3,8	8,88	n.s.
Buscar iguales		5,3	10,5	18,8	11,1	1,7	6,8	7,10	n.s.
<i>Agresores</i>									
Arreglo inmediato		21,1	21,1	-	-	-	6,1	21,07	,000
<i>Iguales</i>									
Arreglo inmediato		-	10,5	-	-	-	1,5	12,08	,017
Respuesta asertiva		5,3	5,3	-	16,7	8,3	7,6	3,78	n.s.
Apoyo a la víctima		-	5,3	-	11,1	3,3	3,8	4,17	n.s.
<i>Personal educativo</i>									
Castigar		21,1	5,3	6,3	5,6	10	9,8	3,75	n.s.
Comunicación con agresor/es		5,3	-	-	11,1	21,7	12,1	10,82	,029
Aula-Grupo-Docente <i>total</i>		-	-	6,3	-	23,3	11,4	16,13	,003
a) actividades específicas				6,3		13,3	6,8	8,11	n.s.
Educación en valores		-	-	-	-	33,3	15,2	28,29	,000
Colaboración con familia		-	-	12,5	-	3,3	3	6,65	n.s.
<i>Familia</i>									
Comunicación con agresor/es		-	5,3	12,5	-	5	4,5	4,15	n.s.
Educación en valores		-	-	-	5,6	30	14,4	22,08	,000
<i>Sociedad</i>									
Cambio/ Educación en valores		-	-	-	-	16,7	7,6	12,98	,011
	<i>N</i>	19	19	16	18	60	132		

En cuanto a la búsqueda de personas, se observa que más que un 20% de los alumnos de 9 y un 10% de los de 11 años dice que la *víctima* debería *buscar* a una *persona* dentro de la *escuela*, mientras que los de 11 y 13 (más o menos un 10%) piensan que lo mejor es *buscar* a los *padres* o *madres* y los de 11, 13 y 15 (entre 10% y 19%) dirían que lo más eficaz sería encontrar a un *igual*. Se observa entonces un cambio con la edad en cuanto a la persona que se busca. Al aumentar la edad se busca menos a los educadores en la escuela pero más a los iguales.

En relación con los *iguales* se puede afirmar que un 10% de los preadolescentes de 11 años se refiere a la eficacia de un *arreglo inmediato*, mientras que de los adolescentes de 15

años, un 17% se refiere a la *respuesta asertiva* y un 11% al *apoyo a la víctima* por parte de los iguales como lo más eficiente que se puede hacer en una situación de maltrato en la escuela.

Un *castigo* a los agresores, dado por el *personal educativo*, parece lo más apropiado para un 21% de los alumnos de 9 años y un 10% de los adultos, aunque las proporciones no son significativamente diferentes de los demás. Por lo tanto, se puede concluir que un 10% de toda la muestra alude al castigo como la intervención más eficaz. Existe una diferencia entre los géneros: son más los hombres (16,2%) que las mujeres (3,1%;  $\chi^2(1) = 6,33$ ,  $p \leq .05$ ) que hacen esta referencia.

Los dos grupos mayores indican que la *comunicación con agresores* por parte de un *educador en la escuela* resultaría eficaz: lo menciona un 11% de los adolescentes de 15 años y un 22% de los adultos. En cambio, una octava parte del grupo de 13 años señala que es efectivo la *comunicación con los agresores* por parte de la *familia*, aunque no se diferencian de modo significativo de los otros participantes. De toda la muestra resulta ser un 4,5%; en realidad se trata de un 8,8% de los hombres frente a ninguna mujer ( $\chi^2(1) = 5,92$ ,  $p \leq .05$ ). También en el caso de la *colaboración del personal educativo con la familia*, una octava parte de los chicos y chicas de 13 años observa su eficacia como solución al problema, pero de nuevo hay que tener en cuenta que este porcentaje no llega a ser significativamente mayor que los de los otros grupos.

Las intervenciones juntadas en la categoría *aula-grupo-profesor* son eficaces para un 23% de los adultos. De estos, un 13% se refiere a las *actividades de aula*; el resto ha señalado los otros dos tipos de intervenciones dentro de esta categoría (cooperación, formación grupo y docente: actuación valores), pero en ninguno de los dos casos llega a ser un 10%. Las mujeres adultas (24,1%) se han referido más a las actividades en clase que los hombres adultos (3,2%;  $\chi^2(1) = 5,67$ ,  $p \leq .05$ ).

Por último, una tercera parte de los adultos piensa que es eficaz la *educación en valores* realizada por el *personal educativo*, un 30% cuando la lleva a cabo la *familia* y una sexta parte cuando participa en ella la *sociedad*.

## **7.2. Las representaciones acerca de la prevención del maltrato entre iguales en la escuela**

Para obtener las ideas que los participantes tuvieran sobre cómo prevenir los problemas de maltrato entre escolares, se realizaba en primer lugar la pregunta *¿Cómo*

*crees que se puede prevenir esto?* Como muchos de los niños y niñas, sobre todo los de 9 y 11 años, no comprendían esta pregunta, se realizaba una segunda presentando la siguiente situación: *Imagínate que queremos abrir un colegio nuevo. ¿Qué podemos hacer para que no ocurra esto?* Aunque es cierto que se trata de un estímulo nuevo y diferente, se ha considerado que se indaga acerca de la misma cuestión. Por lo tanto, a la hora de analizar las ideas acerca de la prevención, se han incluido tanto las respuestas de los niños y niñas a los que se presentó la segunda pregunta como aquellas dadas a la primera pregunta. Los resultados de este análisis se presentan a continuación. En primer lugar se describen las categorías de ideas acerca de la prevención y la posición de éstas en las tres dimensiones mencionadas. Más adelante se presentará la distribución de los participantes en esas categorías de prevención así como los resultados de los análisis estadísticos efectuados.

### **7.2.1. Las categorías de prevención**

Se han encontrado nueve categorías o tipos de respuestas en relación con las representaciones de los diferentes grupos de edad. Las categorías reflejan fundamentalmente el contenido de las ideas de los participantes, es decir a qué se refieren cuando piensan en cómo prevenir el maltrato. A través de estas categorías es posible ver una menor o mayor complejidad en el pensamiento de los sujetos con respecto a diversas dimensiones. En primer lugar, las categorías ilustran en qué medida se refieren a los individuos implicados en las situaciones de maltrato, a las relaciones interpersonales, a los grupos o a contextos más amplios que van más allá de la escuela como la familia o la sociedad en su conjunto. En segundo lugar, se podría hacer una diferencia entre la prevención de una situación concreta y la prevención generalizada a muchas situaciones, en uno o diferentes contextos. Además, es posible ver las diferencias en el uso que los participantes hacen de la dimensión temporal: ¿en qué periodo de tiempo se desarrolla la prevención? Es decir, ¿se trata de una medida instantánea realizada en un momento específico o más bien de un proceso que se desarrolla a largo plazo?

*Remediar.*- Los niños más pequeños indican significativamente más que los mayores medidas que son más un tipo de remedio que un modo de prevención. El maltrato ya ha ocurrido y se interviene después.

Marco (11;02): *“Vamos, decírselo a las madres y que las madres sepan lo que tengan que hacer, decírselo al profe o decírselo a la madre de estos niños.”*

José (9;3): *“Pues que a los niños que entren decirles si van a ser educados y si al cabo del tiempo ves que son macarras pedirles por favor que rectifiquen. Podrías llamar a los padres y si no hacen caso llevarles a un centro de rehabilitación.”*

Estas respuestas aludan más que a prevenir las conductas negativas a *curarlas* de tal manera que no se repitan. Y esto en la mitad de las respuestas de los niños clasificados en esta categoría se consigue por medio de los castigos. Véase los dos siguientes ejemplos.

Laura (9;7): *“Pues un colegio de niños educados, pues les educarán para que no...Pues les pueden decir ¡no! Castigarles para que lo aprendan.”*

Javier (11;11): *“Que te quedes sin recreo. Te ponen un parte. [...] O también te ponen a barrer el patio para que los demás no lo hagan. [...] Para que los otros [castigados] dirán ‘me tengo que portar bien, ser como esos, para que no me vuelva a pasar’.”*

*Normas, aviso de futuro castigo.*- Un segundo tipo de respuesta se refiere a las *normas* que regulan el comportamiento de los miembros en la escuela. Las respuestas suelen tener dos características. En primer lugar, se trata de la exposición de estas reglas en un momento en particular, normalmente en los primeros días en que los alumnos vienen al centro. Después, se trata de normas restrictivas: de lo que *no* hay que hacer. El funcionamiento de las normas tiene lugar desde el momento que son comunicadas y son válidas siempre: en el tiempo que se frecuente la escuela habrá que respetar las normas.

Sol (9;2): *“Pues poner normas y en cuanto entren los niños, que haya una reunión que pongan normas para que no pase esto.”*

Algunos no se refieren literalmente a normas, pero sí hablan en términos de un previo aviso sobre futuras consecuencias de la mala conducta. A los nuevos alumnos se advierte que tienen que comportarse bien, ser educados porque si no, se interviene.

Esther (9;4): *“Pues poner un poco de orden, decir ‘aquí él que haga mal las cosas y se porte mal con sus compañeros, pues uhm... tendrá una nota pa sus padres y hablaré con ellos’.”*

En definitiva, esta categoría tiene un carácter punitivo que le hace próxima a la categoría anterior, porque las normas suelen consistir en avisos sobre futuros castigos, es decir en la justificación del castigo posterior, que constituye el auténtico factor de cambio para estos

niños, entre ellos Arantxa (11;8): *“Pues poner normas y quien no cumpla esas normas pues un castigo.”*

*Evitación.-* Algunos niños dan una especie de *fórmulas* para prevenir, que en realidad supone una prevención muy pobre o precaria. Las sugerencias que dan, están muy pegadas a la situación del peligro, o más preciso, a la *evitación* de esta situación y no a la construcción de una protección sólida frente al maltrato, por ejemplo unas buenas relaciones sociales. Se trata esencialmente de evitar el encuentro con los otros, de evitar riesgos. Es como si dieran simplemente un pequeño paso atrás en el tiempo, justo antes de empezar la situación de victimización. Sería igual el pensar en cómo podríamos haber prevenido el ladrillo que nos ha caído encima de la cabeza: por ejemplo si hubiésemos caminado por el otro lado de la calle.

Jesús (9;4): *“Pues si vemos que nos cae mal un niño no hacerle caso, si sentimos envidia no hacerle caso y así no se meterían, pensar que él no está, intentar no toparse con el que le cae mal porque a lo mejor le entran ganas de molestarle.”*

Por eso, cuando se les pide que nos expliquen que quieren decir con las sugerencias que nos han hecho, algunos niños acaban hablando del castigo como el verdadero método de prevención. Vemos por ejemplo lo que dice Iñaki (9;8): *“Quien sea agresivo que no vaya a ese colegio, que vaya a otro.”* ¿Pero cómo sabemos si un niño es agresivo si no le conocemos bien? *“Pues quien veas que pega mucho castigarle una semana sin ir a clase.”* Estos niños y adolescentes se refieren a un tipo de personas que son los malos, y si quitas a estos futuros agresores, no tendrás este tipo de problemas en tu escuela.

Martín (11;9): *“Los malos no entran. Pues no entran. ¿Cómo puedes saber si los que van a entrar son malos?”* *Pues le dejaría un día de clase y si al siguiente se portan mal le echan.”*

Algunos de los niños mayores se refieren también a la separación de niños agresivos o maleducados de otros, o a la evitación de interacción con estos malos. Otros hacen más bien referencia a la víctima, quien podría haber intentado integrarse en el grupo de otra manera o esforzándose más.

Carmen (13;01): *“Pues que vaya primero desapercibida, que no la conozca nadie, que no se empiece a dar a conocer por cosas malas o buenas, ni por ser la mano derecha del profesor ni por meterse ya en el sitio de los gamberros ni nada de eso. Desapercibida, y luego poco a poco conociendo, que te vayan conociendo y tú a ellos. Pero poco a poco que no vayas con prisa, que te quieras hacer popular, porque eso a lo mejor es lo que le ha pasado a esta*

*chica. Que se ha querido meter en el grupo demasiado rápido y todo lo contrario, le han cerrado las puertas. Porque le han visto muy lanzada a lo mejor.”*

Carmen explica cómo ha podido ocurrir esto, se trata de alguien que quiere entrar en el *grupo*, lo que resulta problemático porque la popularidad de los miembros del grupo está en juego. Su respuesta muestra más complejidad que las respuestas de los niños de mencionadas anteriormente, pero señala a la vez un mismo mecanismo. La víctima tenía que haberse comportado de otra manera. Pero, se podría haber preguntado: ¿Cómo sabía ella cómo tenía que comportarse, si no conocía todavía al grupo y su contexto? ¿Y cómo se puede ir *desapercibida*? Además, la visión de quienes piensan como Carmen atribuye la responsabilidad de prevenir a una sola persona.

Como se puede observar en el ejemplo de Carmen, en las ideas acerca de la prevención se obtiene a veces una visión de lo que según ellos causó lo que estaban viendo en los dibujos. Más adelante se analizarán las relaciones que existen entre las medidas de prevención que los escolares y adultos han sugerido y los temas que mencionaron en sus explicaciones causales.

*Vigilancia.*- Quienes se incluyen en esta categoría consideran que el modo de evitar el maltrato es la atención y la vigilancia, fundamentalmente por parte del profesorado. Cuando hay una persona mayor observando y capaz de detectar malas conductas, entonces los niños no mostrarán este comportamiento negativo.

*Iván (11;6): “Pues que hubiera más profesores por los pasillos que lo vieran. Por si les veía pues, que les llevara al despacho del director.”*

Varias personas hablan de vigilancia en un lugar específico: los pasillos o el patio. En esos casos, se trata entonces de una medida *repetitiva*, es decir, se vigila siempre en momentos o mejor dicho rutinas específicas que están conectadas con ese espacio. Eso puede ser el recreo en el patio, las horas de hacer deportes, al entrar y al salir de las aulas etc. En ese contexto en particular se previene el maltrato que podría surgir en aquel momento, y se repite este modo de prevención. Algunos niños y niñas, como Iván, siguen explicando su idea de prevención diciendo lo que pasará cuando se detecta algo, lo que corresponde con un tipo de intervención.

Como se puede observar, los cuatro tipos de categorías descritas hasta ahora, están todavía muy ligadas a la intervención. Una idea dominante es la de aprender a no volver hacerlo por las consecuencias *punitivas* de la conducta. La intención de hacer daño no tiene por qué haber desaparecido, pero nadie hará nada porque hay reglas que lo prohíben, personas que vigilan, o la expectativa de un castigo en el caso de que lo haga. Se trata de medidas dirigidas a los *individuos*, sobre todo a los (posibles) agresores, y en menor medida a las víctimas que deberían llegar con una actitud no provocadora. Se limita la prevención a contextos o situaciones particulares e inmediatas.

*Buena convivencia ingenua.*- Las respuestas incluidas en esta categoría señalan una buena convivencia como la manera de prevenir el abuso de poder en la escuela. Sin embargo, a diferencia de la categoría siguiente, que también se refiere a la buena convivencia, aquí se trata de *fórmulas convencionales*, que implican una buena conducta, una convivencia armónica.

Consuelo (9;5): “*Pues ayudar a la gente que cada persona es como es, no como tienen que ser.*”

María (9;10): “*Pues si una niña es nueva presentarla, decir que la ayudaran y cosas así.*”

Estas referencias son ingenuas, es decir, se dicen como frases hechas y con eso se resuelve el problema sin que eso suponga un esfuerzo y restableciendo la armonía que en realidad no se puede decir que haya faltado. En realidad se trata de un guión de buenas maneras en que más que resolver conflictos hay una casi total ausencia de conflictos. Es decir, un mundo feliz en que todos ayudan a todos.

*Clima de tolerancia.*- Esta categoría concibe la buena convivencia como el establecimiento y la búsqueda activa de un clima de tolerancia. Para conseguir este clima se requiere esfuerzos de las personas por construir relaciones interpersonales más positivas. Se trata de hacer explícito mediante la práctica una serie de valores: la tolerancia de lo diferente, el respeto a la gente. Es decir, estos valores tienen que estar presentes en las actitudes y las conductas de las personas: actitudes prosociales, compañerismo, iniciativas del grupo a favor de los nuevos y en contra de los perturbadores.

Sofía (13;4): “*Siendo todos amigos, aceptando a todo el mundo. Y si le cae mal no metiéndose con ella. [...] Como no diciéndola muchas cosas, como hablando como con otra*

*gente, que la hable pero que no la hable tanto como otras personas que le cae bien, pero que no la desprecien tampoco.”*

La respuesta de Sofía indica que la convivencia no es igual a simples frases de un mundo bonito. Aunque empieza con una fórmula convencional (“siendo todos amigos”), después explica que no se trata de eso: no hace falta que seamos todos amigos, pero sí deberíamos aceptar uno al otro. Si no nos cae bien una persona, no estamos obligados a interactuar con él o ella como hacemos con un amigo nuestro, pero sí ser tolerantes y no maltratarla/le.

*Raquel (15;0): “Ser más solidarios con los demás. Si alguien tiene un problema, pues... aunque no te caiga muy bien, intentar ayudarlo. [...] Viajar a sitios, que la gente conozca otras culturas y otra forma de ver la vida... daría a comprender a estas personas que son diferentes.”*

Todas las repuestas en relación con la buena convivencia van a primera vista más allá de los individuos involucrados en los problemas de maltrato, ya que se intenta demostrar que todos deberían llevarse bien. En el caso de las *fórmulas convencionales* sin embargo, las frases van dirigidos a todos los alumnos, o sólo aquellas que tienen un problema, quienes cada uno por si mismo empieza o vuelve a llevarse bien con los demás. Es como después de una pelea que los implicados se perdonan y vuelven a ser amigos. Se mueven por lo tanto todavía en un nivel individual y en relaciones que son armónicas y en las que al fin y al cabo, después de los problemas y peleas, las dos partes quieren la misma cosa: llevarse bien. Las fórmulas convencionales funcionan de modo inmediato, es decir, no se trata de un proceso en que las personas tienen que aprender a convivir, sino que cuando se dice que hay que llevarse bien, se empieza a perdonarse bien y a comportarse bien.

Las respuestas que se refieren al *clima de tolerancia* indican que se tienen en cuenta los diferentes tipos de relaciones que puede haber, como explicaba Sofía en el ejemplo dado más arriba. Además, un buen clima de convivencia no se puede conseguir de modo directo, sino que requieren esfuerzos. Raquel mostraba que ser solidario es algo difícil; puede que no te guste el otro. Se alude a que hay que *intentarlo*. Es decir, ser tolerante y comprender a los que son diferentes es difícil y se necesita tiempo para conseguirlo. Podríamos decir que se trata de un proceso, en que las personas se esfuerzan para ser (más) tolerantes y crear un ambiente en que así se puede vivir. Esto es evidente en el ejemplo de Raquel, en que habla de conocer otras formas de ver la vida, lo que implica en si mismo un proceso de cierta duración y no algo automático y sencillo. Quizá estos



elementos de que sea algo que se debería conseguir a través del tiempo y del espacio, es decir en varios contextos, es justo lo que falta a aquellos participantes que no saben mencionar otros tipos de prevención. Porque obviamente queda la pregunta ¿Cómo se consigue ser respetuoso?; ¿cómo se crea un clima de tolerancia? Y para eso se necesita ir pensar más atrás (o más adelante) en la dimensión temporal.

*No se puede prevenir.* – Una respuesta que aparece entre los escolares de 13 y 15 años indica que la prevención es imposible o que parece muy improbable que se puedan resolver todos los problemas de este tipo.

Alonso (15;1): *“Eso depende de cómo salga la persona de un lado o de otro lado. Te toca o no te toca.”*

Mario (15;1): *“Pues...no...es que no sé. Porque siempre va a pasar. En un lugar siempre habrá alguien así. [...] Eso viene de un día a otro.”*

Una cuarta parte de las respuestas pertenecientes a esta categoría se refería también a algún modo de prevención que corresponde con una de las otras categorías (pero no *remediar*). Sin embargo, eso no reemplazaba su idea más *fatalista* de la imposibilidad de prevención sino que parecía coexistir con su otra propuesta, indicando que se trata de algo muy complicado y que las prevenciones pueden fallar. Tal vez tienen éxito para algunas personas pero para otras no.

Lucía (13;9): *¿Crees que se puede hacer algo para que estas cosas no pasen? “No creo. Por muchos carteles que pongan en el colegio no creo que funcionen. [...] No sé, decirles que si hacen eso ocurre tal cosa. No creo que haya otra manera de resolverlo.” [...] ¿Se te ocurren otras cosas para prevenir? “Con muchos carteles también.” ¿Y crees que eso ayuda? “Yo creo que sí. Bueno, en mi colegio ayudan los carteles pero un poquito, porque mis amigos y todo el mundo no tienen ningún motivo para hacerlo. Quien lo hace no es que esté loco pero no sé por qué lo hace. Los carteles ayudan pero muy poquito. Y habría que hacer más cosas pero no sé.”*

La respuesta de Lucía también indica un cambio que se puede observar en los chicos y chicas de trece años, en comparación con los de 9 y 11 años. Lucía se da cuenta de que el poner carteles – exponer las normas en realidad – puede ser beneficioso, pero que eso funciona para los que de todos modos no lo iban a hacer: los que tenían esas normas ya interiorizadas. Sin embargo, hay otros que no las tienen y por ese lado habría que trabajar si quieres prevenir. Pero Lucía ya no puede pensar en cómo se podría realizar cambios en el interior de las personas, en su manera de pensar, no en el control de las

conductas como decían los más pequeños. Otros y otras de su edad y personas mayores sí vienen con ideas, a no ser que lo vean demasiado complicado.

Ángel (15;10): *“Pues creo que nada, porque la mente humana, siempre va a malo o a bueno. No es una cosa fija que digamos, a esto no vamos a ir... o sea, siempre tiene que haber bien o mal. Si todo fuera mal, pues sería un mundo fatal, si todo fuera bien, pues sería demasiado aburrido. No digo que esté a favor de eso, pero siempre tiene que haber de todo, es un equilibrio.”*

Parece que no se trata siempre de respuestas fatalistas, sino más bien *realistas*, como muestra Ángel. Las personas no somos malas, y no se trata de que no haya nada que hacer con nosotros. Pero sí cometeremos errores. Eso es más cercano a la realidad, más que las respuestas *armónicas* de los niños que piensan que todo se va a poder resolver, incluso de antemano. Sí es cierto que el fatalismo está en la imposibilidad de la mejora del lado malo.

*Actividad en el aula.-* Otro grupo de medidas de prevención mencionadas señala la escuela o más precisamente el aula como lugar de actuación, y por tanto la función del profesorado en la prevención. En primer lugar se refieren a los modos de optimizar la *estructura social* en el aula a través de actividades en grupo, trabajo cooperativo, estimular y mejorar las relaciones entre alumnos cambiándolos de asiento, hacer salidas con el grupo, etc.

Rafael (15;1): *“Excursiones los fines de semana, o alguna... pues lo típico las cosas que se hacen, salidas... el parque de atracciones. ¿Alguna cosa más? Demostrar que saben divertirse sin hacer lo que hacen los otros, sin estar fastidiando a la gente.”*

Mujer (22 años): *“Fomentar desde el aula las relaciones sociales a través de actividades en grupo o cambiar la ubicación de los pupitres.”*

Hay otros que señalan *actividades específicas o nociones de mejora de clima en el aula* como métodos de prevención. En esta categoría se han juntado tanto las actividades que están directamente en relación con el maltrato entre escolares –juegos de *rol*, situaciones simuladas–, como actividades no concretadas, que deben servir para mejorar las relaciones entre los alumnos pero también para fomentar la tolerancia y el respeto hacia las personas en general, siempre realizadas dentro del aula.

Rosa (15;5): “*Pues al igual que hay una clase de estudio, hacer una clase que sea... de no se qué nombre, en la que pongamos... cuando son muy pequeños pues cuentos o algo así medianamente parecido, dibujos que les expresen lo que sienten algunos hacia una persona que es negra, que es por dónde se empieza.*”

Mujer (22 años): “*Clases de ética a los alumnos y el seguimiento de orientación y tutoría.*”

En tercer lugar se encuentran los participantes que perciben la actuación de los profesores y profesoras como relevante en la prevención. Es esencial que los docentes pongan en práctica los valores que quieren que los alumnos interioricen y que los demuestren con su comportamiento. Es decir, se alude a los docentes como ejemplos de cómo ser tolerante y respetuoso con los demás, con los alumnos, cómo valorar a cada uno en un mismo grupo. Se ha denominado esta categoría *docentes: práctica de valores*.

Sofía (13;4): “*Pues ser majo con los alumnos. Ser buenos, teniéndoles como colegas pero también teniéndoles a la vez como alumnos, tratándolos como personas no como si yo soy el rey aquí, yo mando. No, tratándoles bien como si fuese otra persona más, como si fuese un alumno él, pero siendo profesor.*”

Mujer (32 años): “*Fomentar el desarrollo del grupo como tal potenciando la integración de todos los alumnos y subrayando el valor de cada alumno en el conjunto del grupo. Todo alumno es igual de importante en el grupo.*”

Los tres tipos de *actividad en el aula* son métodos que tienen como objetivo la creación o mejora del clima de tolerancia que se ha comentado anteriormente, y en el que se alude implícita o explícitamente a la iniciativa o responsabilidad del profesor. El plazo de tiempo que se maneja es mucho más amplio que en los casos anteriores, y se tiene en cuenta que se trata de un proceso, más que un ajuste que se realiza en un momento. La *unidad* de trabajo es claramente el grupo, no el individuo, y también las relaciones interpersonales que tienen lugar dentro de este grupo.

*Educación.*- Los tipos de prevención incluidos en esta categoría se refieren todos a una *educación* favorecedora de *valores sociales* como uno de los cambios que se ven necesarios en la *sociedad*. Algunos mencionan esto en términos generales a esa necesidad de cambio social y otros atribuyen a la educación este papel reformador. Se diferencian de las *actividades de aula* en que aquéllas se refieren a medidas prácticas, concretas, mientras que éstas son más bien sugerencias teóricas y abstractas, que apuntan a un modelo nuevo de relaciones interpersonales y organización social. En cuanto al nivel de complejidad social, se sube a un nivel más general. Se mira también fuera del grupo y el aula,

refiriéndose a grupos o contextos externos (escuela, familia), o a la sociedad como contexto más amplio que incluye todos estos grupos.

Todas las respuestas que se refieren a la educación o cambios sociales se han incluido en una categoría conjunta, ya que no siempre se menciona explícitamente quiénes deberían educar o dónde debería ocurrir el cambio.

Rosa (15;5): *“Pues yo creo que desde que son muy pequeños dar una educación contra el racismo y la intolerancia desde que son ‘supercanis’.”*

Varón (23 años): *“Se puede abrir los ojos a la gente sobre las cosas que deben despertarle alguna inquietud. Habría que educar frente a la indiferencia ante la injusticia. Educar en la solidaridad y ¿por qué no? en la compasión incluso, y no discriminación.”*

No obstante, en la medida en que ha sido posible, se han agrupado las respuestas de quienes señalaron bien la escuela, las familias o la sociedad como educadores o agentes de cambio, como en el caso de los tres ejemplos siguientes.

◆ Familia

Alfredo (15;1): *“Irlos educando poco a poco desde pequeños, pues bueno, sobre todo en sus casas porque si ven que el padre y la madre se pegan palizas, pues yo creo que vivirán agresivos y serán agresivos. Pero mayoritariamente eso, si en casa hay un buen clima y los tratan bien y todo eso, viven bien, son buena gente, pero si en casa tiene mal clima y eso, difícilmente se podrán concentrar en los estudios esos. Si mayoritariamente el problema no es de los chavales, es de la, son de sus padres. De la educación que dan.”*

◆ Escuela

Mujer (23 años): *“Tener muy en cuenta la educación, los valores y prestar atención al desarrollo social-afectivo en la escuela.”*

◆ Sociedad

Varón (29 años): *“Cambiar el tipo de relaciones que se dan en la sociedad moderna.”*

*Otros.-* En esta categoría se encuentran todas aquellas respuestas que no se han podido colocar en ninguno de los otros conjuntos de ideas acerca de la prevención.

## 7.2.2 Ideas acerca de la prevención en las distintas edades

En la Tabla 7.12 se muestra la distribución de las respuestas de los participantes que se corresponden con las categorías anteriormente analizadas según los distintos grupos de edad. Como se puede observar, no hay una distribución homogénea, sino que aparecen

diferencias estadísticamente significativas en la presencia de cada categoría ligadas a la edad. Una excepción a lo anterior es la categoría *otros*. Sus bajas frecuencias señalan que pocas medidas mencionadas caen fuera de todas las categorías anteriores.

Tabla 7.12. Ideas acerca de la prevención del maltrato entre iguales. Distribución de los participantes según edad y categorías de respuesta (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
Remediar		60	73,7	44,4	10	2	28,9	51,56	,000
Normas, aviso castigo		40	21,1	11,1	5	-	11,7	24,71	,000
Evitación		10	10,5	22,2	25	-	10,2	13,47	,009
Vigilancia		10	21,1	11,1	5	-	7	10,43	,034
Buena convivencia ingenua		55	36,8	16,7	-	-	16,4	41,44	,000
Clima de tolerancia		5	5,3	33,3	15	3,9	10,2	14,37	,006
Actividad en el aula		5	10,5	38,9	25	33,3	25	10,13	,038
Educación, cambio estructural		-	5,3	11,1	15	68,6	32	53,34	,000
No se puede prevenir		-	-	16,7	50	5,9	12,5	33,61	,000
Otros		-	-	-	-	3,9	1,6	3,07	n.s.
	<i>N</i>	20	19	18	20	51	128		

Son sobre todo los niños y niñas de 9 y 11 años los que dan respuestas que se refieren a *remediar*, y *normas o aviso de castigo* y en ambos casos se observan claras disminuciones a lo largo de todos los grupos de edad. Como se ha señalado anteriormente, la mitad de las respuestas de la categoría *remediar* señala el *castigo* como medio de prevenir. El 30% del grupo de 9 años, el 37% del grupo de 11, el 22% de 13, el 5% de 15 años, pero nadie de los adultos menciona medidas punitivas como el modo de prevenir el abuso entre escolares. También esta disminución con la edad es significativa ( $\chi^2(4) = 23,1$ ,  $p < .001$ ). Se encuentra sólo algún caso (2%) de remediar entre los adultos.

Son principalmente los niños y niñas de 9 y 11 años quienes, cuando no hablan de remedios o normas restrictivas, dan fórmulas convencionales para prevenir el maltrato entre iguales. También algunos adolescentes de 13 años se refieren todavía a esta *buena convivencia ingenua*, todos ellos chicos. Se trata de un 37,5% de la submuestra de los chicos de esta edad (diferencia con chicas de 13 años:  $\chi^2(1) = 4,5$ ,  $p < .05$ ). Nadie de los adolescentes de 15 años y ningún adulto menciona ya de este modo ingenuo un buen convivir. Una quinta parte del grupo de 11 años también hace referencia a la *vigilancia*, más que los otros grupos, de los que sólo algunos (entre 5 y 11,1%) lo nombran. Una cuarta parte de los chicos y chicas de 13 y 15 años conciben la prevención como *evitación*

de riesgos, frente a un 10% de los niños y niñas de 9 y 11 años. Ningún adulto se refiere a la evitación, como tampoco mencionan la vigilancia.

En la Figura 7.8 aparecen conjuntamente la distribución de las cuatro categorías que están muy ligadas a la intervención y las referencias convencionales a la buena convivencia. Se observa que estas son las respuestas dominantes entre los niños más pequeños de la muestra, que disminuyen con la edad y que son prácticamente ausentes entre los adultos. En la Figura 7.9 se puede ver la distribución de las respuestas categorizadas como *clima de tolerancia*, *actividad en el aula*, *no se puede prevenir y educación*.

La idea que cada persona debería hacer esfuerzos para conseguir un *clima de tolerancia* está sobre todo presente en los adolescentes de 13 años, y en menor medida en el grupo de 15. Aunque, como se ha visto antes, muchos chicos y chicas de 13 años se refieren todavía a una forma de *remediar*, una tercera parte menciona la necesidad de que hay que trabajar para un clima de tolerancia y casi un 40% señala la *actividad en el aula* como medida de prevención. Son el grupo con el porcentaje más alto de repuestas pertenecientes a esta categoría, seguido por los adultos con una proporción parecida (33,3%) y los adolescentes de 15 años (25%). El clima de tolerancia es apenas mencionado por los adultos, ni por los niños de 9 y 11 años. De estos últimos no más que el 10,5% se refiere a la actividad en el aula.

Tabla 7.13. Ideas acerca de la prevención del maltrato entre iguales: actividad en el aula. Distribución de respuestas en cada grupo de edad (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
Actividad en aula		5	10,5	38,9	25	33,3	25	10,13	,038
Estructura social		5	5,3	5,6	15	9,8	8,6	1,95	n.s.
Actividades / mejora clima aula		-	5,3	22,2	10	17,6	12,5	6,67	n.s.
Docentes: práctica de valores		-	-	11,1	-	11,8	6,3	7,31	n.s.
	<i>N</i>	20	19	18	20	51	128		

Figura 7.8. Prevención: distribución de las cuatro categorías ligadas a la intervención y de las referencias convencionales a la buena convivencia en cada grupo de edad (%).

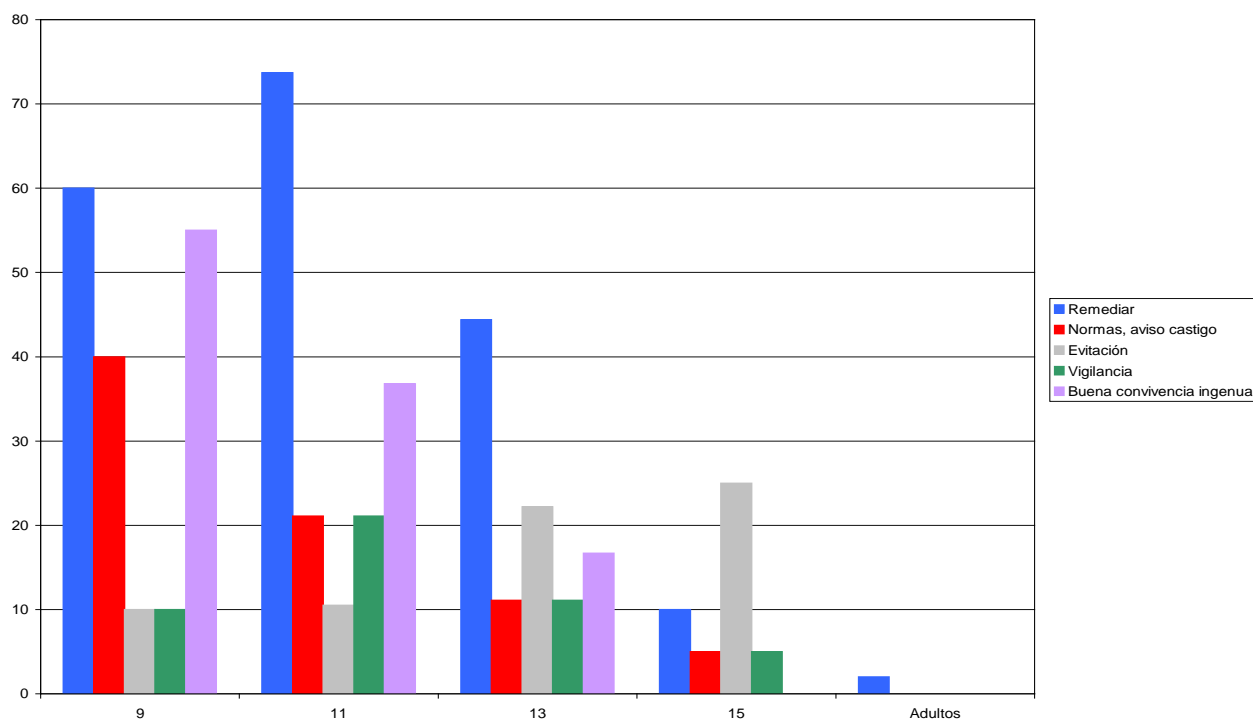


Figura 7.9. Prevención: distribución de las categorías clima de tolerancia, actividad en el aula, no se puede prevenir y educación en cada grupo de edad (%).

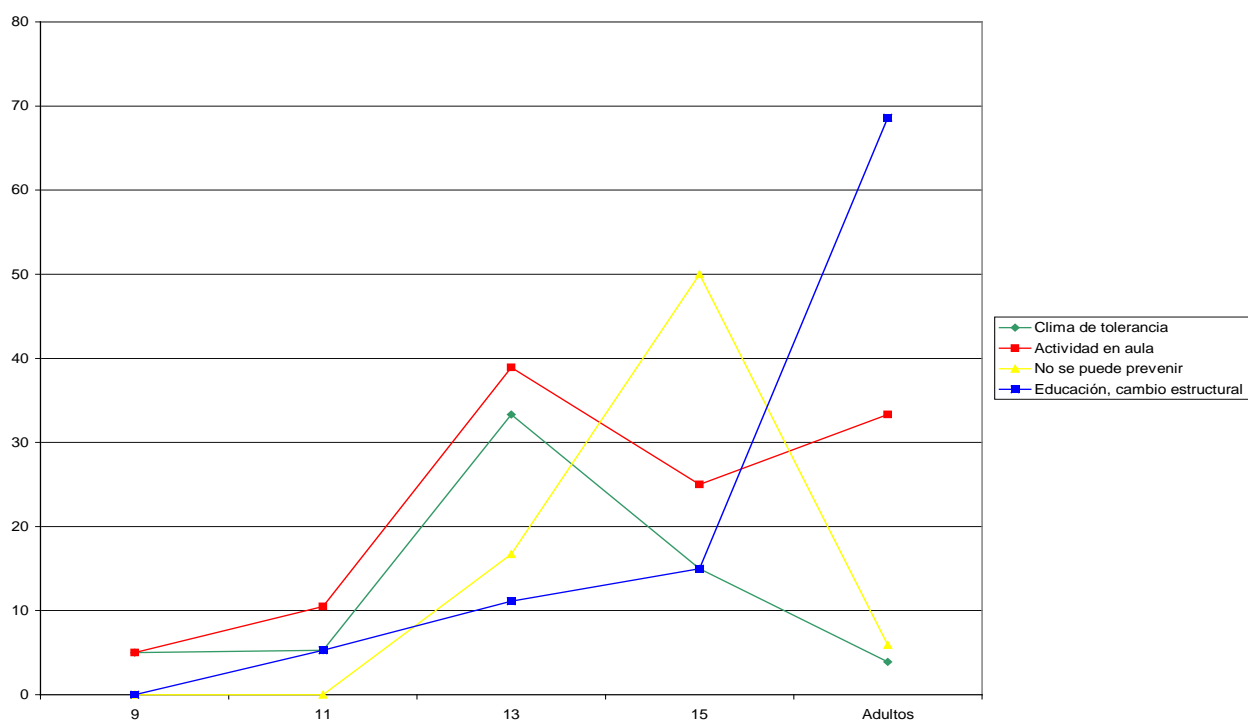
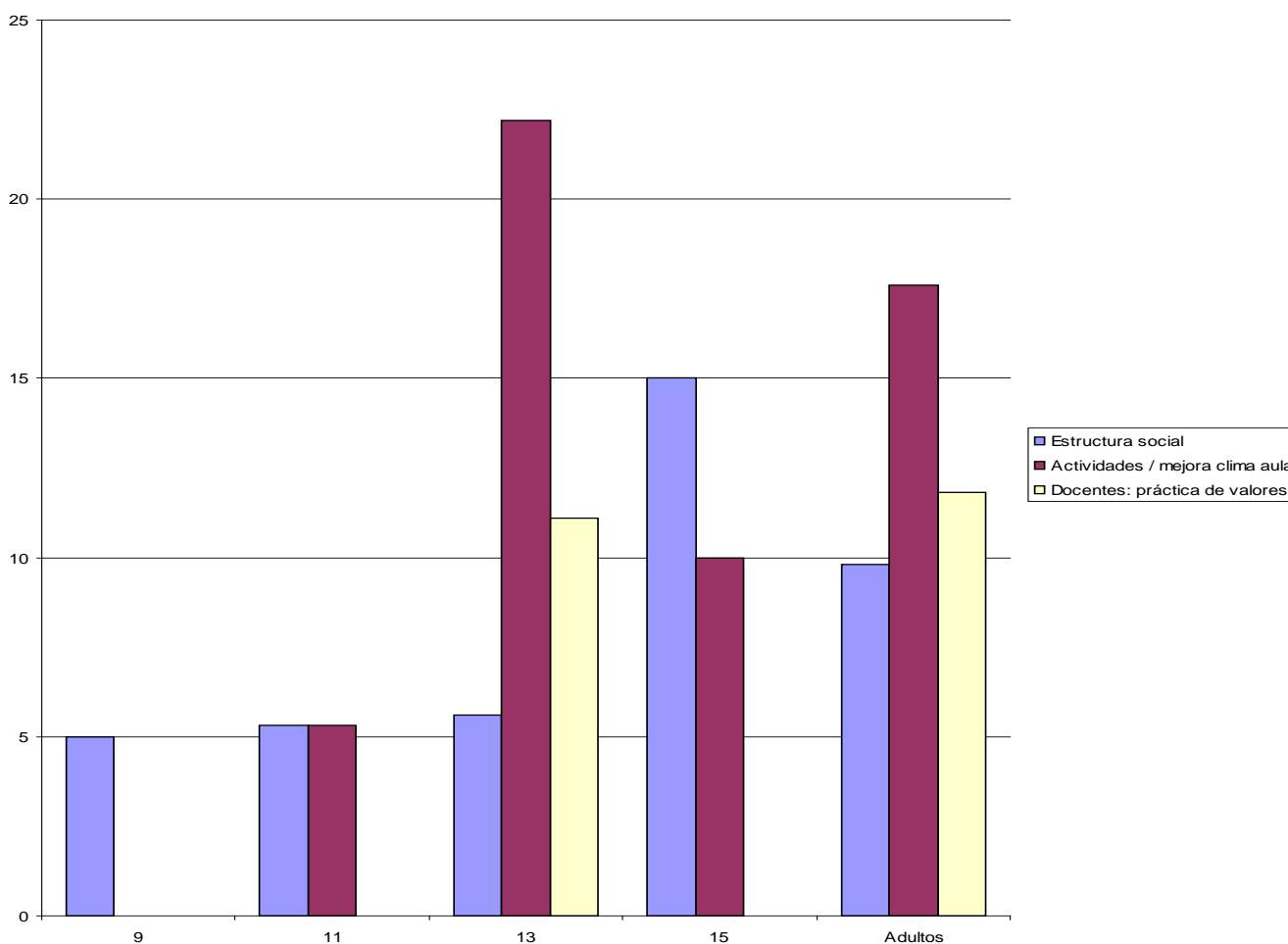


Figura 7.10. Prevención: tipos de actividad en el aula. Distribución según la edad (%).



Para ver a qué tipo de actividad en el aula aluden los participantes de las diferentes edades, observamos la distribución de las respuestas en las tres subcategorías de este modo de prevención (véase la Tabla 7.13 y la Figura 7.10). Aunque al subdividir la categoría y por tanto reducirse el número de respuestas por subcategoría y grupo de edad, desaparecen las diferencias estadísticamente significativas, es posible señalar a qué tipos concretos de actividades se alude según la edad. El mayor número de respuestas se encuentra en los tres grupos mayores de edad. Los chicos y chicas de 15 años hacen referencia a la *estructura social* del aula y a las *actividades específicas o nociones de mejora de clima en el aula*. Esta última categoría es la más señalada por los de 13 años (22,2%) y los adultos (17,6%). La actuación de los *docentes (práctica de valores)*, es señalada solamente por estos dos últimos grupos. Los adolescentes de 13 años se refieren en menor medida a la *estructura*



*social*. En el caso de los adultos, un 20% de las mujeres menciona esta medida de prevención frente a ningún hombre ( $\chi^2(1) = 5,8, p < .05$ ).

Como se ha podido observar, los adolescentes de 15 años no señalan tanto como los de 13 el clima de tolerancia o la actividad en el aula como modos de prevenir. Esto coincide con la gran dificultad o imposibilidad de prevenir el maltrato entre iguales que menciona la mitad de este grupo. En esta categoría de *no se puede prevenir* se incluyen también algunos adultos y una parte de los chicos y chicas de 13 años, pero en muy menor medida: 5,9% y 16,7% respectivamente.

Tabla 7.14. Contexto al que se atribuye la prevención mediante la educación o cambio estructural. Distribución de respuestas en cada grupo de edad (%).

<i>Categorías</i>	<i>Edad</i>	9	11	13	15	Adultos	T	$\chi^2$ (4 g.l.)	<i>p</i>
Educación, cambio estructural		-	5,3	11,1	15	68,6	32	53,34	,000
Escuela		-	5,3	-	5	15,7	7,8	8,00	n.s
Familia		-	-	11,1	10	17,6	10,2	7,56	n.s.
Sociedad		-	-	-	5	17,6	7,8	11,90	,018
	<i>N</i>	20	19	18	20	51	128		

Los adultos, en su gran mayoría (68,6%), señalan que es necesaria una *educación* en valores éticos, como la tolerancia o el respeto hacia los demás, o un cambio de valores en toda la sociedad. Esta idea está prácticamente ausente en los niños pequeños (9, 11 años) y aparece en proporciones pequeñas en los grupos de 13 (11,1%) y 15 (15%) años. En la Tabla 7.14 aparece el porcentaje de quienes se han referido explícitamente a los responsables de esta educación: la escuela, familia o sociedad.<sup>28</sup> La referencia al cambio en la sociedad o una educación más allá de la escuela y la familia la hacen casi sólo los adultos, entre ellos más hombres (30,8%) que mujeres (4%;  $\chi^2(1) = 6,3, p < .05$ ). Sin embargo, la referencia a la escuela o la familia se distribuye de modo más homogéneo entre los grupos de edad a excepción del grupo de 9 años: nadie de esta edad se clasifica en esta categoría.

<sup>28</sup> Téngase en cuenta que a) una persona puede haber mencionado los tres agentes educativos y aparecerá en cada subcategoría pero sólo una vez en la categoría general; y b) una persona puede haber hablado en términos generales sin especificar ningún agente educativo, por lo cual figurará solamente en la categoría general. Por ello no tiene que coincidir el porcentaje de la categoría general con la suma de los porcentajes de las tres subcategorías.

## Conclusiones y discusión

El objetivo de esta investigación ha sido conocer el significado que escolares y adultos dan a un conjunto de aspectos del maltrato entre iguales por abuso de poder en la escuela. El campo en el que se sitúa el estudio es el más amplio de las relaciones entre iguales, dentro del desarrollo social. En sí mismo constituye un tema muy explorado, aunque siempre más en sus aspectos conductuales que en los emocionales y cognitivos. Este trabajo se proponía añadir algo al conocimiento psicológico de esta área, ya que profundiza en las representaciones de este tipo de relaciones negativas cuando se producen entre aquellos que comparten un mismo estatus en el centro escolar. Se parte de un enfoque narrativo, desde el cual se pueden comprender los fenómenos sociales como historias. Es decir, se supone que las representaciones que se estudian no se encuentran como ideas sueltas, sino organizadas dentro de una narración. Las personas usamos una estructura narrativa para organizar nuestras experiencias de la vida. Esto implica que a partir de una experiencia o historia particular podemos hacer predicciones acerca de otras, de este modo creando coherencia entre los diferentes sucesos, dándoles sentido.

En el trabajo empírico desarrollado se presentaba una historieta gráfica a los participantes, quienes eran escolares de 9 a 15 años y adultos, en la que se observaba una narración de maltrato entre iguales en la escuela. Esta historia podría situarse en el tiempo presente, sin referencias observables hacia el futuro o pasado de la historia. No sólo casi todos los participantes reconocían en las ilustraciones una situación de victimización, sino también hacían inferencias acerca del pasado y el futuro, colocando la situación que habían visto dentro de un marco congruente, dándole significado a través de las conexiones indicadas. Los dos chicos de 13 años excluidos de los análisis realizaban también esta enmarcación, aunque con un tema diferente. El estudio se proponía analizar ese significado a través de un conjunto de aspectos formales y de contenido de las narraciones acerca del maltrato producidas por los participantes a partir de la historieta que observaban en las viñetas. En lo que sigue se verán los cambios principales en el significado del maltrato que resultan de los análisis cualitativo y estadístico realizados.

## 8.1. La forma de la narración

El primer objetivo se centraba en la caracterización de la forma en la que se relataba la historia, concretada en tres aspectos. Se ha encontrado que los chicos y chicas de 11 pero también los de 13 años tienden a usar más verbos que aluden a un deseo o intención. Esto coincide por lo tanto sólo parcialmente con las edades indicadas por McKeough (1997), de 6 hasta 11/12 años, en las que se podría distinguir una estructura intencional. No se ha observado una mayor referencia a deseos o intenciones, por lo menos respecto al uso de verbos, en los niños de 9 años, y el límite superior tampoco parece caer en los 12 años como habían indicado estos investigadores, sino que incluyen todavía a los adolescentes de 13 años. Estos últimos se encuentran en un punto de cambio, porque además tienden a usar más verbos mentales que sus compañeros de 9 11 años cuando relatan la parte no observable de la narración, al hablar de las consecuencias y soluciones del problema en el futuro. Sobre todo los adolescentes de 15 años, junto con estos de 13, utilizan como se había predicho más verbos mentales. A la vez, con respecto al tiempo futuro de la narración, el uso de verbos físicos no ha resultado diferente entre los cuatro grupos de escolares. Y para describir la situación actual, parece que los más pequeños usan más verbos físicos que los mayores, lo contrario de la suposición formulado al inicio del estudio.

Repasamos los diferentes aspectos de la forma del relato junto con algunas otras facetas que se han estudiado para obtener una visión de la manera de descripción de cada grupo de edad. Parece justificado utilizar las tendencias encontradas ya que en el caso de los verbos mentales de deseo y intención el número total de las palabras buscadas es bajo, y en general el número de participantes en cada grupo de escolares es bajo, lo que estadísticamente exige una mayor diferencia entre los datos para que sea significativa.

Los niños de 9 años nos cuentan el argumento de la historieta que están viendo, y la mitad de ellos no es todavía capaz de transmitir el tema o la esencia de la narración. Para producir el argumento usan verbos físicos; nos cuentan lo que ocurre en los dibujos, las actuaciones visibles de los protagonistas, pero apenas hacen referencia a sus estados mentales que hay que inferir. Para relatar el futuro informan sobre lo que mentalmente sucederá con los personajes, pero sobre todo imaginan su estado físico, las acciones que realizarán. De esta manera muestran un pensamiento más concreto, que está muy ligado a lo observable en la situación, al aquí y ahora, y muy cercano a sus

propias experiencias. Esto se puede ver también en las ideas acerca de las consecuencias a largo plazo de una parte de este grupo de edad. Hacen referencia a elementos de la historia – aspectos de lo que ocurre en el presente que se trasladan inmediatamente a la situación futura, bajo algún cambio: la camiseta de la víctima le quedará pequeña en el futuro; los agresores ya se hacen los deberes solos.

Los niños y niñas de 9 años están bastante seguros, aparentemente más que los mayores, de lo que pasará en el futuro. Generalmente, hay un solo fin a la historia –un fin positivo- para ellos. También parecen poder predecir las consecuencias a largo plazo con bastante seguridad. Apenas tienen en cuenta aspectos que podrían influir en la existencia de efectos. El futuro que pintan está por lo tanto bastante fijado, lo que confirma la expectativa planteada inicialmente, aunque formulada en relación con el uso de verbos físicos en la descripción del futuro. De todos modos, en cuanto a las maneras que hay para resolver la situación de abuso, los niños y niñas de 9 años ofrecen varias posibilidades. Mencionan tantas soluciones como los escolares mayores, aunque es verdad que en varias estrategias se trata de la misma técnica (un arreglo inmediato). La manifestación de las posibilidades que hay para solucionar el problema, o las distintas personas que podrían emplear una misma manera de afrontamiento, puede explicar su uso de expresiones de tipo “puede ser”, “a lo mejor” en la misma medida que los mayores. No parece haber inseguridad acerca de la situación final, sólo una cierta variabilidad -aún restringida- en cómo llegar a esa situación.

Los escolares de 11 años demuestran una forma de relatar muy similar a la del grupo de 9 años. Algunos ya no tienen que contar el argumento para señalar de qué se trata la historia, lo que explica que el número medio de verbos físicos ha bajado. Se diferencian del grupo más joven en que ahora hacen más referencia al estado intencional de uno o varios de los protagonistas. Pero su descripción del futuro es como en los alumnos de 9 años más centrada en lo físico, en las conductas observables, más que en los cambios mentales que tendrán lugar. El número de posibles finales de la historia que mencionan parece haber aumentado para una parte de los escolares de 11 años, en comparación con los escolares de 9 años, y resulta igual al número de finales indicados por los adolescentes de 13 y 15 años. Como el grupo de 9 años, los chicos y chicas de 11 años usan términos de posibilidad al indicar distintas maneras de afrontar el problema, pero una parte de ellos también los emplean para contar el fin de la narración. Se observa más variedad en las estrategias de resolución del problema que mencionan.

Una parte de los niños y niñas de 11 años toma también algunas precauciones al predecir el futuro más lejano, pero todavía no se indica cuales son los factores – personalidad, buena solución al problema, ayuda emocional– que influyen en la dirección que va a tomar la historia en relación con las consecuencias a largo plazo.

A los 13 años sin embargo, la forma del relato que nos cuentan, cambia en algunos aspectos drásticamente y en otros no, si los comparamos con los dos grupos anteriores. Los adolescentes de esta edad nos saben indicar casi todos cuál es la esencia de la historia, es decir su tema, aunque muchos nos cuentan también más concretamente lo que está pasando. En la parte del presente y el pasado de su narración se refieren a las intenciones de los protagonistas, pero también en las reflexiones sobre el futuro – posibles maneras de resolver el problema, consecuencias a largo plazo– incluyen sus estados mentales. Estos escolares indican en mayor medida los factores que van a tener influencia en esas consecuencias, lo que coincide con el mayor grado de términos de probabilidad que se ve reflejados en sus comentarios.

Los chicos y chicas de 13 años se encuentran, en cuanto a la forma pero también con respecto a varios aspectos del contenido como veremos más adelante, a caballo entre unas y otras formas de pensamiento. Un dato es importante a tener en cuenta al caracterizar este grupo: la incidencia de victimización en la escuela en su grupo de edad es muy alta, comparada con los que son más pequeños y los que son mayores, superando a estos últimos (Defensor del Pueblo, 2000). Ellos realmente viven el maltrato entre iguales en el presente, lo sufren, lo hacen o lo perciben entre sus compañeros. Quizá esto explica por qué nos relatan también el argumento. No lo hacen porque no sean capaces de aludir al tema de la narración; lo cuentan porque son precisamente los detalles los que hacen diferente una versión de otra de una historia tan conocida.

El grupo mayor de los escolares, los adolescentes de 15 años quieren manifestar que lo que hacen es interpretar: no sólo ven las diferentes posibilidades que hay para el futuro, sino también son conscientes de que sólo podrán dar una o varias versiones que luego pueden resultar falsas. Saben que el problema es difícil, que pueden meter la pata, lo que explica su mayor resistencia a exponer una posibilidad: “No sé, yo que sé.” El aumento de la competencia metacognitiva y de la consideración de otras explicaciones posibles parecen influir en las respuestas. Esta cautela coincide con la descripción del pensamiento social adolescente: organiza las características de los demás (a veces contradictorias) en un retrato organizado, que puede estar influido por el sistema en el

que la persona se encuentra (el grupo, la familia), sabe que su impresión del otro es sólo su impresión y puede ser imprecisa o diferente de la de otras personas (Flavell, Miller y Miller, 2002; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa y Podorefsky, 1986). Los alumnos de 15 años casi sólo aluden a los elementos centrales de la historia, reflejando el tema. Pocos cuentan los detalles, lo que corresponde con su menor uso de verbos físicos en la primer parte de la entrevista. Si se les hubiese pedido contar el argumento, seguramente habrían necesitado más verbos físicos. La tendencia a un menor uso de verbos físicos con la edad parece poder ser explicado de esta manera, lo que significaría que los grupos no serían distintos en cuanto a su respectiva referencia a los estados físicos de los personajes. De acuerdo con el estudio de Feldman *et al.* (1993) las acciones parecen lo más importante para los adolescentes de 15 años en la primera parte de la entrevista. Es con respecto al futuro de la narración que se refieren, mucho más que los más pequeños, a los estados mentales de las personas. Por lo tanto, estos escolares dan peso a la influencia que tienen los estados mentales en las acciones de las personas, que obviamente también comentarán usando verbos físicos.

## **8.2. La naturaleza de la historia**

La caracterización de una relación de abuso entre iguales como asimétrica forma parte de cualquier definición que se dé del abuso. En algún momento de la descripción de la situación presente, todos los participantes también se refieren a este desequilibrio de poder, imprescindible para poder distinguirlo de otros tipos de relaciones. El hecho de que uno tenga menos poder que el otro significa que está en una posición de desventaja; no se podrá defender con el mismo efecto como su agresor podría hacer, y este último se aprovecha de ello. No es imposible, sin embargo, que uno mencione a la vez acciones u otros aspectos más simétricos dentro de la relación. Esto puede significar a) una minimización de la gravedad de la situación suponiendo que ambas partes contribuyen a una relación de agresiones; o b) que las diferencias entre uno y otro tipo de agresión no se manejan de un modo estricto: los conceptos no están fijamente abarcados por los elementos que los definen y otros conceptos competitivos pueden valer aparentemente a la vez para algunos participantes que pueden estar mezclando situaciones conflictivas.

En este estudio se ha encontrado que en la mitad de los niños y niñas de 9 años se perciben aspectos simétricos en la relación ilustrada, y que el porcentaje va

disminuyendo en cada grupo de edad, llegando a una parte de adultos muy pequeña, que señala algún tipo de simetría entre víctima y agresor(es). Las indicaciones de los mayores podrían reflejar esta minimización y en el caso de los niños más pequeños se podría pensar en la segunda razón, pero también deberíamos pensar en esta disminución de la gravedad. Dentro de una visión más armónica de las relaciones entre personas cabe mejor otro tipo de agresión –simétrica–, como sería una pelea puntual, que resultaría más fácil para la resolución y para la reconciliación de las personas implicadas. Lo mismo ocurre cuando se trata de pruebas que alguien acepta pasar al entrar en un grupo nuevo. Esta percepción más armónica que se comentará también más adelante es más típica entre los niños de 9 y 11 años. Es parecida a la visión armónica del funcionamiento de la sociedad, p.ej. de la solución a los conflictos bélicos (Delval y del Barrio, 2001).

Aunque las formas de maltrato pueden ser muy diversas, como se ha señalado en el Capítulo 3, aquellos tipos en que se trata de una interacción entre agresor(es) y víctima parecen ser más prototípicos de los alumnos de 9 y 11 años que el maltrato con intención de evitar la interacción. Desde los 13 años se señala tanto la interacción como la exclusión de interacción como las formas en que se presenta la situación de victimización o bien utilizan un modo de abstracción que incluye todos los posibles tipos de maltrato, sea de naturaleza interactiva o negando la interacción.

La verosimilitud de la historietta parece alta a la casi totalidad de los participantes. Pero unos pocos señalan que algunas formas de abuso no ocurren en la realidad o no forman parte de una situación típica de abuso entre iguales. Una tercera parte de los escolares señalan los chantajes como poco o nada usuales. Una misma proporción de alumnos de 9 y 11 años también consideran el hecho de obligar a beber como poco verosímil, pero los escolares mayores ya no piensan lo mismo. Ellos sí perciben que eso puede pasar dentro del centro. Los adultos no muestran limitaciones en cuanto a las formas de abuso. Incluso indican que podría haber más formas en que uno puede hacer la vida imposible a otro. Puede que sea por su mayor grado de experiencias de percepción y vivencia de agresión y por su capacidad de razonamiento más allá de lo real. Todo eso les permite pensar en que existe un abanico de posibilidades, aunque alguno señala que la cantidad de agresiones es demasiado alta. Para los escolares eso no es la cuestión; cuando a uno le ocurre esto, le puede pasar de muchas maneras. Muchos de los adolescentes mayores conocen seguramente también los diferentes medios que

hay para hacer daño, pero intentan dibujar una situación más típica, más cercana a lo que pasa regularmente, en sus vidas diarias.

### **8.3. El significado del maltrato por abuso de poder entre iguales según la edad**

Pasamos ahora a ver el significado que los cinco grupos de edad dan a las relaciones de maltrato entre iguales en la escuela. Es decir, se profundizará en los cuatro aspectos cuyas representaciones se han estudiado en los escolares y adultos: explicaciones causales, consecuencias a largo plazo, modos de intervención y de prevención.

#### *El significado de los escolares: los alumnos de 9 años*

Como se ha señalado anteriormente, los alumnos de 9 años perciben en la historieta de las diez láminas una relación asimétrica entre agresores y víctima, pero la mitad de ellos no puede comprender que esto puede ocurrir por el puro deseo de un compañero: quizá no quieren creer en su maldad. Por eso buscan un elemento simétrico en la situación. Esto puede explicar por qué a la hora de indicar por qué ocurren estas cosas algunos dicen que ha habido una acción negativa de la víctima que “justificaría la venganza de los agresores”, o simplemente lo convierten en una pelea.

Pero la mayoría de los chicos y chicas de 9 años no piensa eso. Su idea es que por alguna característica física y por lo tanto concreta, de la víctima, y en menor medida su aspecto social o psicológico, los agresores muestran su rechazo. Algunos entienden que no es tanto esta característica en sí, sino el hecho de que le hace diferente de los demás. Los niños de 9 años se fijan por lo tanto en los individuos cuando piensan en las razones del maltrato. Algunos sí piensan que puede ser porque los agresores tienen maldad en su interior, pero otros indican de modo más preciso qué es lo negativo que hace a algunas personas actuar de esta manera: el deseo de ser más que otros. Otros piensan que puede ser simplemente una forma de divertirse, lo que no implica directamente que piensan que no es nada grave para la víctima. Pero indican el efecto inmediato de la situación.

Su visión del futuro es positiva: seguro que se hacen amigos; al final siempre hay que reconciliarse y olvidarse de todo lo que ha pasado. Por eso, las situaciones vividas no tienen consecuencias a largo plazo para las víctimas, y tampoco para los



agresores. Solamente se arrepentirán por lo que han hecho, porque prefieren ser una buena persona que no hace estas cosas. Entonces los agresores cambian de ser niños malos a ser niños buenos. Los testigos tampoco experimentan consecuencias, a no ser positivas: unos pocos dicen que los testigos tomarán conciencia o actuarán para resolverlo la próxima vez que lo ven. Aquí encontramos por lo tanto claramente una percepción armónica de las relaciones entre las personas. También se la puede señalar en las estrategias de solución que proponen los niños y niñas de 9 años. La víctima podrá arreglarlo en un momento, y si no, podrá buscar a la maestra o el maestro para que ella o él lo arregle con una frase que funciona inmediatamente, o indicado en mayor medida, que castigue a los niños malos. Si es que la víctima tampoco ha sido simpática/a hacia los agresores, también puede intentar agradecerles en algo e intentar ser su amigo/a. Pero también los agresores, que en realidad desean ser niños buenos, pueden pensar en que lo que han hecho está mal y pedir perdón. Por otra parte, la víctima podría buscar al padre o la madre, quien castigará por su cuenta, o quien habla con el docente para que este se encargue del castigo. Otros niños también podrían arreglarlo en un instante, y si no por lo menos avisar a los padres. Además, siempre pueden ser un apoyo emocional para el compañero que está sufriendo.

Sin embargo, la armonía no triunfa según todos los niños y niñas de 9 años. Una tercera parte del grupo piensa que el maltrato puede continuar al final de la historia y que la mejor manera de solucionarlo es la evitación. La consecuencia para los niños que agreden es que lo siguen haciendo; incluso se puede agravar su comportamiento agresivo. Se observa, como fue también el caso en el estudio de Feldman *et al.* (1993), que los personajes en la historia de los alumnos de este grupo de edad son más tipos que personas reales. Para algunos niños los agresores son malos y lo que predicen es la continuación de este papel. Harán cosas para lograr aún más su maldad; el juego de niños se convierte en agresiones serias.

La prevención del maltrato entre iguales se centra para los alumnos de 9 años en el aprendizaje por medio del castigo. Por miedo a que te vuelvan a castigar ya lo dejarás de hacer. También a través de una simple fórmula con la que se produce armonía se puede evitar que unos niños hagan daño a otro compañero. La concepción heterónoma de la solución del problema apoyada en las sanciones de los adultos o la importancia que tienen éstos para resolver muchas situaciones se encuentra en otros campos del conocimiento social infantil, por ejemplo en el desarrollo moral (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969).

### *El significado según los escolares de 11 años*

Los chicos y chicas de 11 años se parecen en muchos aspectos al grupo de 9 años. En su historia reflejan, en un principio, que hay intenciones por parte de los personajes para llegar a la situación mostrada en la historieta gráfica. Los agresores quieren que la víctima lo pase mal. Como los niños de 9 años, este grupo se fija sobre todo en los aspectos individuales a la hora de explicar por qué estas situaciones tienen lugar. Los aspectos encontrados en relación con los agresores son iguales en ambos grupos de edad. Lo más indicado es el rechazo mostrado. Ahora las características psicológicas de la víctima tienen un papel tan importante que las características físicas. Su idea es que la víctima es diferente a los otros que la rechazan, especifiquen o no esa diferencia. Este cambio con respecto a los niños de 9 años está relacionado con el mayor número de verbos mentales en general y de intención en concreto que se usan a los 11 años.

Su modo de describir la relación a ratos como simétrica podría ser ejemplificado parcialmente por la consideración de que la víctima haya hecho algo en contra de los agresores, antes de que estos empezaran a molestarla. En general podríamos decir que, tanto para una parte de los niños de 11 y en mayor medida para los de 9 años, todavía no existe una clara distinción entre un conflicto en equilibrio, como una pelea, en la que las dos parten contribuyen a las agresiones, y el maltrato desequilibrado entre iguales.

En el tercer capítulo se ha comentado que el abuso entre escolares es un fenómeno que tiene lugar típicamente en el seno del grupo, como otros descritos por Hinde (1979, 1987, 1992), y Bartlett (1930). Es decir, característicamente ocurre dentro de un contexto social que va más allá de la relación diádica que sostienen la víctima y el agresor. Algunos escolares de 11 años empiezan a tener en cuenta aspectos del funcionamiento grupal para explicar por qué ocurren estas cosas.

También este grupo de edad se caracteriza por su visión armónica y su énfasis en el castigo. Una parte de los niños y niñas de 11 años sigue pensando que los agresores mismos lo dejarán de hacer pidiendo perdón. La otra idea que se puede arreglar este tipo de problemas en un momento con una simple regañina de algún adulto -un recordatorio de ser bueno- es igual de dominante como en los niños de 9 años. Pero otros de este grupo ya no piensan que la víctima misma podrá hacerlo; resultará difícil para él/ella así resolverlo en un instante cuando le están haciendo todo esto. Si se atreve, podría responder de modo asertivo, pero si no tendrán que ser otros, una madre/padre, el

maestro/a u otros niños quienes de todos modos sí podrían arreglarlo fácilmente. Los niños de 11 años buscan más a los iguales que los alumnos de 9 años. Estos iguales empiezan a ocupar el lugar de los profesores. En vez de buscar a los adultos se busca a los compañeros en la escuela, quienes podrían apoyar a la víctima. Otros muestran su confianza justamente en que los docentes castigarán a los agresores. El final sigue siendo feliz para muchos: si no llegan a ser amigos, por lo menos dejarán en paz a la víctima. Aunque la mitad dice que es posible que siguen haciendo la vida imposible a la víctima. En este sentido este grupo de edad se encuentra dividido en dos campos. En uno no se excluye la posibilidad de que acabe mal para la víctima, porque seguirá sufriendo el abuso.

Los alumnos de 11 años piensan también que la vida misma castigará a los que no se comportan de modo adecuado en los años escolares: tendrán una vida mala como mendigos o parados. En este caso se trata de una relación acción-efecto con un intervalo temporal más largo. Es decir, no se resuelve la situación de maltrato en el momento, pero sí en un plazo más largo. Se trata por lo tanto de un pensamiento menos concreto que en el caso del arreglo inmediato.

A diferencia de los niños y niñas de 9 años, se hace referencia (por primera vez entonces) a efectos a largo plazo que son psicológicos. Para algunos, no se trata de un personaje de una historia de ficción sino de una persona real que será afectada en sus futuros estados mentales. Así, la víctima tendrá miedo a la hora de relacionarse con otras personas o será más sensible a este tipo de problemas cuando sean mayores. Los agresores tendrán dificultades en sus relaciones y los testigos habrán tomado conciencia de que lo que pasa está mal.

Pero sigue presente el pensamiento situacional, armónico y de tipificación de los protagonistas de la historia. Los elementos concretos de la narración se incluyen en las consecuencias a largo plazo; los agresores mostrarán seguramente arrepentimiento o siguen en su papel de malo durante toda la vida.

En sus ideas acerca de la prevención muestran, como los niños y niñas de 9 años, dificultades para pensar lo que se puede hacer antes de que pasen estas cosas. Una vez que existe el problema, se resuelve, en parte por medio del castigo. Para que no vuelva a pasar se recuerda la buena convivencia, se avisa sobre futuros castigos y se vigila para controlar que todos se lleven bien y nadie haga algo malo.

Los escolares de 13 años, quienes están en el primer curso en secundaria, deben de pensar con regularidad en los problemas de victimización. Como se ha dicho antes, el número de sus experiencias vividas está entre los más altos, como muestran los estudios de incidencia, y al menos es superior al de los escolares de mayor edad (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1993a). Aunque suele referirse a este grupo de edad como adolescentes -puede que también en este texto ocasionalmente-, hay que tener en cuenta que probablemente en el caso de los chicos -habitualmente más implicados que sus compañeras en situaciones de maltrato en la escuela- se trata todavía en buena parte de preadolescentes. Hay una diferencia importante en el desarrollo entre chicos y chicas de esta edad. Mientras que ya se puede hablar de adolescencia para la mayoría de las chicas, se empiezan a notar los primeros cambios en los chicos.

En los capítulos de revisión teórica se ha comentado la importancia que tiene al final de la infancia y al principio de la adolescencia la pertenencia al grupo y el lugar que cada uno ocupa en el grupo. En sus explicaciones causales, una parte significativa de estos escolares de 13 años, comparados con los niños de menor edad, tienen en cuenta los procesos dentro de un grupo, entre ellos la búsqueda de popularidad -el status dentro del grupo, que hace sentir superioridad por encima de los compañeros, confirmando los análisis teóricos más recientes que tienen en cuenta el funcionamiento de los grupos de iguales (Pellegrini, 2002).

El grupo influye también por otro lado: en la resistencia a la entrada de nuevos miembros. La pertenencia al grupo es tan importante que los que están dentro tienen miedo de perder su sitio, y por eso pueden preferir no meter a otros que podrían poner en peligro la naturaleza del grupo o incluso el lugar que ocupan los otros miembros y su popularidad. Eso explica su mayor referencia a que la víctima sea nueva o que no tiene amigos. Además, el valor del grupo hace que se da más importancia a las normas del mismo. Son estas normas que forman los criterios para evaluar a otras personas. Se juzga a la víctima por sus características físicas o psicológicas, las cuales no son como deberían ser. La conclusión es que la víctima es diferente, lo que los agresores rechazan o, en menor medida, con lo que se quieren divertir por medio de agresiones más o menos violentas.

Algunos, aunque sean pocos, empiezan a pensar en otros contextos que podrían tener influencia en el problema. La inclusión de estos otros contextos y la percepción

del problema desde fuera de la relación diádica se observa también en otros aspectos estudiados y de modo más obvio, por lo que se lo comentará más adelante.

En general se observa que en la atribución causal, el grupo de 13 años tiene en cuenta más factores que los grupos más jóvenes y que la idea de que la víctima habrá hecho algo para que pase la situación de abuso ha desaparecido casi por completo. Los chicos y chicas de 13 años perciben que no hace falta que la víctima provoque el maltrato por hacer algo en contra de sus compañeros; es la percepción y la intención de los últimos las que causan una relación negativa, que no se justifica por nada.

Cuando piensan en cómo acaban estas situaciones, dicen que pueden llegar a ser amigos, pero menos que los alumnos de 9 y 11 años. Es más probable, y en la misma medida, que a) dejen tranquilo a la víctima, pero no se relacionen con él/ella, o b) sigan maltratando a la víctima. Hay casos en que ésta se cambia de centro. Pero si le/la dejan en paz, podría irse con otros amigos, que sean más de su estilo.

Si es que hay alguna consecuencia para la víctima, lo que no cree la mitad de estos chicos y chicas, será el miedo que tendrá a relacionarse con otras personas, o hacerse más sensible a este tipo de situaciones. Algunos señalan factores que influirán en la existencia de secuelas. Para los agresores, sin embargo, hay varias posibilidades. Puede que no les afecte nada, puede que sigan dominantes, con dificultades en sus relaciones, que tengan una mala vida o que se arrepientan de haberlo hecho cuando sean adultos, pero no hay más consecuencias para ellos. En cuanto a los testigos, los chicos piensan que no habrá consecuencias para ellos; las chicas opinan que tomarán conciencia del problema o que sabrán cómo actuar en futuras situaciones de abuso.

La visión de los adolescentes de 13 años ya no es tan armónica como la de los niños de 9 y 11 años, en parte probablemente por su mayor experiencia. ¿Cómo piensan solucionar las situaciones de abuso por parte de los compañeros? La víctima podría vengarse y si no buscar a otras personas: educadores en la escuela, padres o iguales. Lo más eficaz sería buscar a los iguales, dicen algunos. Sin embargo, curiosamente no indican cómo deberían intervenir, por lo menos no cuando piensan en la eficacia de las maneras de afrontamiento. Una tercera parte piensa también que se podría intentar simpatizar con los agresores – que en realidad sería entonces someterse a la dominación de ellos. Como posibles estrategias sí aparecen algunas realizadas por los iguales. Una tercera parte piensa en la valiente respuesta asertiva. A la vez, un compañero podría dar consuelo u otro tipo de apoyo a la víctima.

El castigo por parte de los docentes está presente también en este grupo de edad, aparentemente más entre los chicos, y sobre todo las chicas empiezan a pensar que el docente podría organizar actividades específicas que ayudaran a tomar conciencia del problema. Esto significa un cambio importante en comparación con los dos grupos más pequeños. Se comprende que los agresores no pedirán perdón porque sí; algo habrá que hacer para que vean la situación de otra manera.

Por otra parte se señala a la familia como agente de intervención, comunicándose con los agresores o cooperando con el personal educativo. No son muchos chicos y chicas quienes piensan en la familia, pero los que lo hacen indican sus intervenciones como las más eficaces. A la hora de pensar en la prevención, también una pequeña parte mira hacia la familia, señalando que podrían cambiar cosas a través de la educación.

En relación con la prevención, en este grupo de edad coexisten ideas muy distintas. En primer lugar se encuentran aquellos escolares que siguen pensando (como los pequeños) en el remedio. En segundo lugar, sólo los chicos –una tercera parte de ellos- señala todavía una buena convivencia de un modo ingenuo. En tercer lugar, la idea de evitar el problema ha aumentado en comparación con los alumnos de 9 y 11 años. Una cuarta idea se centra en la creación de un entorno en el que se respeta y tolera a los demás. Para llegar a este clima de tolerancia, habrá que hacer actividades en el aula, implicando también a otros que no están directamente implicados, o sea el grupo de alumnos. Algunos dicen que el docente, aparte de impartir estas actividades y hablar del clima positivo, también tendrá que contribuir a este clima de tolerancia en su actuación diaria. Por último se encuentran aquellas personas que parten de la idea de que muchas veces no existen las condiciones necesarias para realizar una buena prevención, y piensan que no se pueden prevenir estas situaciones de victimización. Empieza a verse un pensamiento que se encuentra en mayor medida en el grupo de edad siguiente.

### *El significado del abuso entre pares para los adolescentes de 15 años*

La mayor capacidad cognitiva de los chicos y chicas de 15 años se muestra por los diferentes contextos que consideran, y también el número de temas que mencionan en sus explicaciones causales y por la consideración de factores a la hora de predecir consecuencias a largo plazo.

El uso de unos criterios rígidos para la evaluación de otras personas está muy presente en este grupo de adolescentes a la hora de explicar el maltrato: se rechaza a quien es diferente. En estas percepciones son más importantes las características psicológicas que los aspectos físicos de la víctima. Además, una parte de ellos es consciente de la rigidez de los criterios y muestra su repudio. Explican que sólo los que son más débiles se juzgan con estos criterios, para destacar en el grupo de compañeros los que lo hacen, sentirse superiores. Se trata de un efecto grupal como los que observaban también los chavales y chavalas de 13 años. Del mismo modo aparece también la idea de no dejar entrar a los nuevos en el grupo.

El desarrollo de una identidad propia y a la vez el deseo de sentirse valorado en el grupo de los iguales con la que se ocupan estos adolescentes de 15 años se reflejan en los factores que indican al hablar sobre por qué ocurren estas situaciones. Las frustraciones son un buen ejemplo de esto: los agresores desean ser alguien, pero sienten no llegar a ello, mientras que otros en el grupo sí parecen lograr lo que ellos también quieren. Para no sentirse inferiores utilizan una estrategia agresiva. Otros perciben, al pensar más en las personalidades o identidades de las personas (incluyendo la suya), que los agresores se pueden estar desarrollando en una dirección equivocada. No los llaman malos, como hacían los niños de 9 y 11 años, pero sí piensan que hay personas que adquieren una personalidad agresiva o dominante.

Como en el caso de los escolares de 13 años, sólo algunos muestran que piensan en otros contextos que no sea la relación diádica o el grupo. Una cuarta parte indica la falta de la familia. No parece extraña la crítica dirigida a los padres en estos adolescentes de 15 años. Su madre y su padre –junto con el profesorado- son ejemplos de adultos que tienen muy cerca y están en una etapa en que miran a los adultos de otra manera. Su deseo de independizarse de ellos les hace observarlos con unos criterios muy rígidos, ven más sus fallos o les atribuyen los fallos de los hijos a ellos. Para solucionar los problemas de victimización tampoco piensan mucho en la familia, a no ser que el padre y la madre dediquen más tiempo a la educación de sus hijos. Unos pocos dicen que podrían hablar con los padres de los agresores, lo que al final también supone una intervención en la educación de los hijos, que es en el fondo lo que están criticando.

La idea de que el personal educativo debería castigar, sigue presente entre las sugerencias para la solución del problema, sobre todo en los hombres. También podrían comunicarse con los agresores y dar apoyo emocional al alumno que está siendo

maltratado por sus compañeros. Algunos piensan que el trabajo cooperativo y actividades que ayuden a conocerse más dentro del grupo, podrían ser beneficiosos para que todos los alumnos formen un grupo más cohesionado y se valoren.

Aunque la comunicación por parte de los educadores podría ser eficaz, otros piensan más en estrategias para la víctima. Si fuera valiente, podría intentar plantarles cara, pidiendo explicaciones o sin más vengándose. Eso sería difícil, pero a la vez eficaz, como lo sería la también complicada búsqueda de ayuda de otros compañeros. Son estos chicos y chicas de 15 años los que comparativamente más dicen preferir a un compañero sobre un adulto. Sobre todo, que el compañero responda de modo asertivo a los agresores y apoye a su compañero/a, pero también señalan que puede vengarse junto con la víctima. Son conscientes de la dificultad de este tipo de resolución por las posibles consecuencias negativas para el compañero defensor. Como otras posibles maneras de afrontamiento que la víctima podría usar, este grupo de escolares también se había referido a la evitación física, la búsqueda de personal educativo y el intento de caer bien a los agresores, pero no les parecen lo suficientemente buenos para poder llegar a una solución.

Además de percibir las complicaciones en la solución de la situación del maltrato, los adolescentes de 15 años indican que la victimización es muy difícil de prevenir. Se podría por lo tanto pensar que son fatalistas, pero parece más justo llamarlos realistas. Se trata de un problema resistente: ellos lo saben porque han vivido o han visto estas situaciones y perciben que siguen ocurriendo. Todavía no se ha encontrado una buena medicina para eliminar estas agresiones. No obstante, también hacen algunas sugerencias. La actividad en el aula sería una opción, sea para mejorar el clima en el aula o la estructura social. Trabajar un clima de tolerancia y educar, tanto por parte de la escuela como la familia, o provocar un cambio en la sociedad. Otros piensan de todos modos que es mejor evitarlo.

En cuanto al final de la historia muestran su visión negativa al predecir que el maltrato continúa, pero este pensamiento también se podría calificar como realista. Ellos perciben en la práctica que los problemas muchas veces no se resuelven, y la relación sigue igual de negativa. Pero pueden ser varias las posibilidades. Lo piensan menos que todos los grupos de edad inferior, pero puede que los agresores y la víctima lleguen a ser amigos. Más chicas y chicos piensan que sí puede que el abuso se acabe, pero ambas partes no se volverán a tratar. Ya que no se van a llevar bien, la víctima



podría hacerse amigos por otra parte. Los adolescentes de 15 años tienen entonces también de alguna manera un fin positivo en mente: la víctima no acabará sola.

De todos modos, a largo plazo el maltrato sufrido puede traer secuelas. Casi en su totalidad, el grupo de 15 años piensa que la víctima tendrá miedo a relacionarse en el futuro. Sólo una minoría no señala esta consecuencia; se trata por lo tanto de un cambio en comparación con los tres grupos de edad menor. Una parte también piensa que puede afectar al valor que la víctima se da a sí misma. Pero a otros les parece que no tendrá ningún efecto para ella, o que, por el contrario la hará más fuerte. También es posible que se sensibilicen. En definitiva, aparte del temor en futuras relaciones, hay varias posibilidades en cuanto a las consecuencias. Una tercera parte de este grupo señala factores que influyen en los efectos que causa el maltrato o que previenen esas consecuencias y provocan otras, como la personalidad, la resolución del problema o su persistencia, su intensidad, etc.

En cuanto a los agresores, los adolescentes de 15 años señalan las mismas consecuencias a largo plazo que los de 13. Tanto chicos como chicas mencionan la continuación de su dominación en las relaciones con otras personas, y predicen (otras) dificultades en el nivel relacional. También puede que no les afecte de ninguna manera. Pero hay una diferencia entre géneros a esta edad: los chicos piensan sobre todo en una futura vida mala para los agresores, mientras que las chicas opinan que cuando uno maltrata en la escuela, sentirá culpa luego y cambiará de actitud. Con respecto a los testigos, de modo parecido a lo que se encontraba en el grupo de 13 años, los chicos piensan que no hay consecuencias. La mitad de las chicas señala lo mismo (más que el grupo de 13 años), pero la otra mitad indica que los que lo han visto y no han hecho nada, tomarán conciencia o actuarán en el futuro. Como se ha visto anteriormente, la diferencia entre géneros relativa a los efectos para los testigos se ha encontrado en los escolares de todas las edades, aunque de modo más evidente en los grupos de 13 y 15 años. Como han encontrado Salmivalli y Voeten (2002), las chicas suelen tomar más que los chicos el papel de *defensora* de la víctima frente al maltrato que sufren por parte de sus compañeros. Ellas por lo tanto ya hacen algo cuando lo ven y piensan que en el futuro también actuarán. Además, puede que esperen que otros también, como ellas ya han hecho, tomarán conciencia de la necesidad de actuación.

Resultan obvias las numerosas diferencias que se han observado entre los escolares y los adultos. Estos últimos no van a diario a la escuela y no tienen conocimiento directo de lo que pasa entre los escolares. Basarán sus ideas en parte en los recuerdos que tienen de sus años escolares, no en sus vivencias actuales.

A la vez lo piensan desde una perspectiva diferente. Hay que tener en cuenta que muchos de estos jóvenes adultos, estaban recibiendo una formación para ser profesores de instituto. Ha sido una casualidad por razones pragmáticas a la hora de recoger datos, pero que llega a ser interesante. Sus datos proporcionan una visión de cómo ellos se representan estos problemas ahora ‘desde el otro lado’, o por lo menos anticipándolo. Puede ser que esta preparación para su futura profesión les hace pensar más en la educación o en las tareas del docente. Puede que este tipo de fenómeno no se incluya en su visión de sus futuras tareas, y que sólo el participar en este estudio les haya hecho pensar en ello.

De los adultos se puede dar una visión bastante clara. Sus representaciones son más abstractas; se alejan de los elementos más concretos de la historia e intentan dar su idea global del problema. Por esta razón se observa que surge espontáneamente en su razonamiento la referencia a varios de los aspectos del estudio, antes de que se encuentren con las preguntas. En sus explicaciones causales ya se refieren a cómo prevenir el maltrato. A la vez perciben la prevención como la mejor solución para el maltrato. Sus respuestas acerca de la intervención y la prevención se centran por lo tanto esencialmente en la misma manera de afrontar el problema: de antemano e incluyendo a todos los alumnos.

En sus explicaciones causales, los adultos se mueven de los individuos al grupo, y del grupo a otros contextos que tienen influencia, es decir analizan el problema en todos sus niveles de complejidad (Hinde, 1992). El rechazo a que la víctima sea diferente, surge de procesos en el grupo de iguales. Algunos piensan que se trata sobre todo de los grupos de adolescentes, generalizando lo que es propio de los comienzos de la adolescencia y del final de la niñez, como constatan todos los estudios de incidencia (Del Barrio, Martín *et al.*, 2003; Olweus, 1993a; Pellegrini, 2002; Smith, Morita *et al.*, 1999). Dentro de los grupos de estas edades se encuentra una falta de valores, un deseo a ser superior al otro, un rechazo de lo diferente, el tener en cuenta las primeras

impresiones y la creación de una personalidad negativa o agresiva. Una parte reducida dice que la escuela está fallando.

Los adultos pintan el fin de la historia de modo más negativo que los adolescentes de 15 años (y por supuesto que todos los que son más pequeños). El maltrato –la exclusión– seguirá dice la mayoría; desde luego no se harán amigos. Sólo algunos dicen que dejarán tranquila a la persona que está siendo abusada.

Estos ex-alumnos, que ya pueden estar viviendo efectos de un tipo u otro del maltrato que pudieron sufrir, realizar o ver en la escuela, piensan en su mayoría que las víctimas tendrán miedo a la hora de relacionarse con otras personas, aunque las mujeres más que los hombres. A la vez señalan, de nuevo más las chicas, un efecto en su autoestima. El abuso sufrido puede incluso crear un trauma o una patología, piensan algunos. También en menor medida se indica que uno se puede hacer más fuerte o que las personas pueden hacerse sensibles a este tipo de problemas. Pero la mitad de los adultos indica que las secuelas dependerán de diferentes aspectos. Para ellos es difícil predecir los efectos cuando no se sabe nada de la personalidad de la víctima, de la manera en la que se resolvió el problema u otros factores relevantes. En menor medida, consideran elementos que pueden influir en futuros efectos en los agresores y testigos. De modo general creen que los que han abusado de sus compañeros en la escuela continuarán intentando dominar a otros. Muestran esta idea mucho más que los escolares, quizá porque perciben que el maltrato por abuso de poder no se restringe a la escuela, sino que situaciones de este tipo también se dan en la vida adulta. Las chicas indican de nuevo problemas en el nivel de las relaciones con otras personas. También los adultos se refieren a un futuro arrepentimiento como una consecuencia positiva. En menor medida se señala que no habrá consecuencias para los agresores.

En cuanto a sus ideas acerca de las consecuencias a largo plazo para los testigos, sólo una parte tanto de hombres como de mujeres indica que estas experiencias no llevarán consigo efectos a largo plazo. También piensan que crearás indiferencia; en la vida adulta se percibirán este tipo de relaciones como algo natural y se mostrará insolidaridad y pasividad. Pero puede que tomen conciencia, incluso que actúen en el futuro. La diferencia entre géneros en cuanto a toma de conciencia que existía en los alumnos ahora ha desaparecido. Quizá también los hombres se han dado cuenta a posteriori de lo negativo de estas relaciones que percibían en sus años escolares. De todos modos, parece que de nuevo las mujeres, más que los hombres, dicen que actuarían en el futuro.

Aunque muchos de estos adultos piensan que en la realidad no hay nada que impida que la situación de dominación continúe, sí ofrecen posibles modos de solucionar este tipo de problemas. Señalan poco al propio alumnado: ni que la víctima pudiera hacer algo, ni tampoco sus compañeros. Quizá, como se ha indicado anteriormente, estaban pensando más en su futura función como docentes, lo que les llevó a ofrecer sobre todo maneras de intervención por parte suya. Lo que se podría realizar en un nivel individual es la comunicación con los agresores y el apoyo a la víctima. En el nivel grupal se incluye al docente en su actuación con los alumnos, sea para formar el grupo, sea por medio de actividades con un contenido a favor de la convivencia, sea a través de su ejemplo. Pero lo que más está presente es la prevención a través de la educación en valores que también se debería impartir por parte de la familia y del conjunto de la sociedad: otros ciudadanos, medios de comunicación, etc. En comparación con este tipo de respuestas, el trabajo que realiza el profesor en el aula con el grupo de alumnos es llevar a la práctica esta educación. Se trata de intervención pero también de prevención, pero especificada; no se trata de un modo de hablar, una fórmula, sino de acciones concretas que reflejen que él o ella tienen esos valores.

Dicho de modo resumido, los adultos señalan el grupo como el origen del maltrato junto con el rechazo a lo diferente, la falta de valores y lo intentan solucionar con la educación para que estos grupos de iguales sepan convivir en respeto y tolerancia con los demás compañeros y compañeras y con el resto de personas.

#### **8.4. Ventajas e inconvenientes metodológicos del presente estudio**

En este estudio se ha utilizado un instrumento recién desarrollado, SCAN-Bullying (Almeida *et al.*, 2001; del Barrio, Almeida *et al.*, 2003), que ha resultado ser muy eficaz en la búsqueda del significado que escolares y adultos dan al maltrato entre iguales en la escuela. Como se ha señalado anteriormente, casi todos los participantes reconocían una narración de victimización escolar en la historieta gráfica. Junto con el guión de preguntas resultó ser un recurso óptimo para poder indagar en las ideas de los alumnos y adultos acerca de muchos diferentes aspectos del abuso entre iguales.

Dos aspectos relacionados con el diseño de este estudio se pueden indicar como puntos débiles. En primer lugar, por el uso de cuestionarios en la obtención de datos de los adultos, en varias ocasiones se encontraban respuestas que no eran lo suficientemente detalladas para poder ser categorizadas. Además, como en el

cuestionario los espacios para las respuestas estaban restringidos, a diferencia de la entrevista, es posible que los participantes se hayan visto influidos a limitarse. Esto a pesar de que se insistía en que se podía indicar en relación con el maltrato más de una razón explicativa, una estrategia de solución, una consecuencia etc. A la vez, no se ha podido analizar el uso de verbos físicos y mentales y palabras de probabilidad porque llegan a ser textos más reducidos que las entrevistas transcritas. Por lo tanto, el formato de interacción que permite la entrevista individual demuestra ser un marco mejor para captar el pensamiento también en los adultos en este tema de estudio.

En segundo lugar, el número de participantes escolares en cada grupo de edad ha sido reducido, debido al coste en tiempo de la recogida de datos por medio de entrevistas, y de su transcripción y análisis. Por eso, además de las muchas diferencias estadísticamente relevantes, las pruebas llevadas a cabo han encontrado varias tendencias de cambios que no llegan a ser significativas entre grupos de edad. Hace falta comprobar si éstas resultarían significativas con una muestra más grande, y en general se debería ser cauteloso en cuanto a los resultados y conclusiones, dado el número de escolares de cada edad. Aunque coinciden con otros datos obtenidos con procedimientos diferentes, se consideran representativos del pensamiento de los chicos y chicas similares a los que han participado en el estudio.

### **8.5. Las consecuencias a largo plazo: efectos reales y representados**

Al comparar las ideas de los participantes acerca de los efectos que la victimización en la escuela puede tener a largo plazo, es decir en la vida adulta, con aquellas encontradas en los estudios empíricos comentados en el Capítulo 3, se observan varias coincidencias. Así el *miedo* que la *víctima* tendrá a *relacionarse* con otras personas, mencionado más al aumentar la edad –por pocos alumnos de 9 años pero por la gran mayoría de los estudiantes de 15 años y los adultos–, coincide con los resultados de varias investigaciones acerca de consecuencias reales (Gilmartin, 1987; Schäfer *et al.*, 2002; van der Meulen, 2001; van der Meulen *et al.*, 2003). Una baja *autoestima*, indicada casi sólo por el grupo de 15 años y los adultos, también ha sido encontrada por distintos autores (Hugh-Jones y Smith, 1999; Matsui *et al.*, 1996; Schäfer *et al.*, 2002; van der Meulen, 2001; van der Meulen *et al.*, 2003). *Trauma* o efectos *patológicos* surgieron poco como idea entre los participantes del presente estudio. Por suerte, tampoco es un efecto que se encuentre en altos porcentajes entre las

personas que han sido victimizadas en la escuela. Rivers (2000) encontró índices de depresión y trastornos de estrés postraumático, pero sólo en aquellas personas que habían sufrido una victimización grave. Van der Meulen *et al.* (2003; van der Meulen, 2001) encontraron un grado de trauma en varones que habían sido abusados por sus iguales. Los mayores tienen por lo tanto una imagen bastante real del tipo de daño que puede causar el abuso entre escolares, más que los pequeños, quienes piensan que la situación de abuso no tendría ningún efecto en el futuro.

Las consecuencias positivas para la víctima como *sensibilización*, señaladas por todos los grupos de edad menos el de niños de 9 años, y *fortalecimiento*, sobre todo por los escolares de 15 años y adultos, se han encontrado también en el estudio de Soriano (2001; van der Meulen *et al.*, 2003). En este estudio, una pequeña parte de los docentes que lo habían sufrido indicaron como consecuencias del maltrato que habían sufrido por parte de sus iguales, que les hizo fuertes emocionalmente, o que aprendieron a no hacerlo a otros compañeros o que tuvo efectos positivos, aumento de confianza y de sociabilidad. Teniendo en cuenta el tamaño pequeño de la muestra y que son mucho mayores las consecuencias negativas a veces devastadoras también reseñadas, se puede pensar que las ideas acerca del fortalecimiento son más una idea tergiversada de la realidad, que se encuentra con cierta frecuencia (Sullivan, 2000). De todos modos, este fortalecimiento puede estar relacionado con el efecto a corto plazo, constatado por Machado (2002), del aumento de la tolerancia a estar siempre solo. Por otro lado, la sensibilización no se vive como efecto “positivo” para la propia persona sino otros, en quienes no se va a permitir una experiencia tan negativa como la vivida por la víctima en su pasado.

Con respecto a los *agresores*, los únicos estudios empíricos realizados indicaron que adultos que habían abusado de sus compañeros sufrían depresión (Dietz, 1994; citado en Rigby, 1996) o que eran agresivos a lo largo de los años y que participaban en delincuencia y violencia (Farrington, 1993). Los participantes del estudio presente piensan en varios posibles efectos para los agresores. No mencionan depresión, pero sí sentimientos de arrepentimiento, y más los pequeños que los mayores. Por otro lado, los mayores señalan una continuación de la dominación: aunque algunos aluden a un aumento de la violencia, la mayor parte no habla de agresión física violenta, sino más bien de dominación en términos abstractos.

Con respecto a las ideas acerca de lo que les pasará a los testigos de maltrato en la escuela, no se dispone de estudios que hayan explorado los efectos de esta experiencia en la vida real de estas personas para comparar ambos tipos de datos.

De todos modos las representaciones obtenidas en los niños, adolescentes y adultos dan una imagen interesante de un futuro que puede ser o no real pero que contiene probablemente elementos de la realidad y que influye en cómo actúan en el presente ante esas situaciones.

## **8.6. Significado e intervención en el maltrato por abuso de poder en la escuela**

Para ver cuál es la coincidencia entre las representaciones de los escolares y adultos estudiados y los modelos de intervención que existen en la actualidad, se pueden usar las cinco dimensiones propuestas por Martín *et al.*, (2003). De modo general, se puede concluir que con la edad se observan cambios en cuanto a la posición en estas dimensiones: parece observarse un movimiento desde la intervención de tipo *sancionadora* hacia la intervención *educativa* respecto a los cinco ejes, pero se necesita ver las ideas de los diferentes grupos de edad más en detalle para poder matizar.

En cuanto a la primera dimensión la *naturaleza del problema*, personal o relacional, habría que fijarse en las explicaciones causales de los participantes. Los alumnos de 9 y 11 años se centran en características *personales* de los individuos implicados en una situación de maltrato entre escolares, sea el aspecto físico o psicológico de la víctima, sea el rechazo que otros sienten hacia ella. De este modo, sus ideas coinciden con las investigaciones comentadas anteriormente (p. ej. Olweus, 1978, 1993a), que han profundizado en estas características *personales* que influirían en la existencia del abuso de poder. Los escolares de 13 y 15 años y los adultos también se dan cuenta de los aspectos relacionados con las personas implicadas, pero además son capaces de situar a estos individuos dentro de un contexto más amplio: su propia relación y con el grupo en el que están, el contexto escolar, el familiar y la sociedad en su totalidad. Se trata por lo tanto de un problema *relacional* en vez de personal. Las ideas acerca de la función del grupo, pero también de otros contextos se ha visto aparecer en los textos escritos sólo varios años después del inicio de estudio sobre la victimización escolar (Pellegrini, 2002; Salmivalli y Voeten, 2002), aunque otros autores habían enfatizado ya mucho antes la importancia del grupo en un abanico de

sucesos sociales en el que se podría colocar también el maltrato entre iguales (p. ej. Bartlett, 1930).

Con respecto a la segunda dimensión, la *finalidad de la intervención*, remediadora o preventiva, son los adultos quienes, como se ha comentado también antes, piensan en la resolución de los problemas de victimización a través de medidas *preventivas*. Muchos de los niños de 9 y 11 años son sin embargo incapaces de pensar en la prevención; su manera de resolver es *remediar*. Los adolescentes no se encuentran ni en uno ni en el otro polo de esta dimensión. Mientras que la mitad de los chavales de 13 años refleja medidas remediadoras, la otra mitad señala actividades preventivas como posibles soluciones. Una parte de los escolares de 15 años no cree en la eficacia de los remedios ni en buenos resultados de la prevención, pero algunos indican que unas medidas preventivas podrían ser muy útiles.

Veremos ahora en conjunto las posiciones de los cinco grupos de edad en las tres últimas dimensiones: los *ámbitos de la intervención* -individual o en todo el sistema-, la *implicación de la comunidad escolar* –autoritaria o participativa- y el *tipo de sanción* –punitiva o reparadora. Más en concreto, veamos sus propuestas para resolver este tipo de problemas, sea remediando o previniendo sobre todo por parte del personal educativo de las escuelas. Los dos grupos de alumnos de 9 y 11 años piensan que, si no es posible resolver de modo inmediato y armónico, la mejor solución es el castigo, dado por una autoridad, normalmente un adulto dentro del centro escolar y dirigido al individuo responsable para la situación. Su idea de la intervención se puede caracterizar por lo tanto como *individual, autoritario y punitivo*.

En los tres grupos mayores se sigue viendo la referencia a la sanción *punitiva* por la *autoridad*, dirigida al *individuo*, pero se observa la disminución de estas medidas con la edad, como señaló también Piaget (1932). En general, son más los hombres que las mujeres quienes piensan en este tipo de intervención, mostrando una visión que tiene más en cuenta el estatus de autoridad y la demostración directa de esa autoridad a través de los castigos.

Medidas *individuales* también se realizan cuando se comunica con los agresores, indicado sobre todo por los adolescentes de 15 años y los adultos, pero se trata ahora más de una medida *reparadora*. Lo mismo es válido para una parte de las actividades realizadas en el aula, cuando se dirigen específicamente a la víctima y los agresores del maltrato.



Desde una visión más *sistémica y participativa*, una parte de los adolescentes de 13 y 15 años, y en mayor medida los adultos mencionan intervenciones que implican al grupo entero de alumnos, realizadas en los diferentes contextos en que se encuentran los escolares: no sólo el centro, sino también la familia, la televisión que ven y la sociedad en general en la que se mueven. La educación en valores tiene que ser realizada en todos estos contextos y todas las personas que se encuentran en ellos tendrían que participar; también colaborando unos con otros (por ejemplo familia-escuela). También los niños de 9 y 11 años parecen salir un momento del nivel individual, cuando señalan una *buen convivencia*. Pero se trata más de la convicción de que un mundo que siempre ha sido armónico seguirá de esta manera, simplemente al desearlo. Los alumnos de 13 y 15 años, sin embargo, expresan la idea de que *todos* tienen que contribuir a un clima de tolerancia, aludiendo a las dificultades que esto supone, lo que se parece más a una prevención seria y *sistémica*. Pero todavía no han indicado cómo, en concreto, conseguir ese clima de tolerancia, ni los adultos han indicado en muchas ocasiones cómo realizar la educación en valores. En este sentido, las sugerencias prácticas son más escasas. Solamente un participante, adulto, ha mencionado la elaboración de las normas, por parte de los docentes *junto* con los alumnos. Más personas, incluidos los escolares de primero y tercero de la E.S.O., se han referido al *trabajo cooperativo*, que probablemente están realizando en sus clases y que los adultos están aprendiendo para hacer como docentes. Piaget (1932), Vygotski (1930), y más recientemente Echeita (1995) y Slavin (1996) entre otros han subrayado el valor del trabajo o aprendizaje cooperativo para establecer buenas relaciones interpersonales en el aula.

Los chicos y chicas de 15 años parecen haber perdido en parte la confianza que todavía tenían los alumnos de 13 años en la solución del problema. Quizá han tenido experiencias de actividades especiales que se realizaban para mejorar la convivencia, o han recibido las referencias a una buena convivencia en las diferentes asignaturas, pero han visto que de todos modos sigue habiendo situaciones de abuso. También es posible que tuvieran experiencias de actividades que no se llevaron bien a cabo, o hubo otras acciones o sucesos que anularon el efecto positivo de la intervención, como por ejemplo un docente activo que se marchó del centro. Tal vez las intervenciones que se hicieron fueron poco *sistémicas y participativas* o demasiado *personales* para que realmente pudieran tener éxito. No se les pidió su participación a la hora de pensar cómo resolverlo, no se incluyó a todo el grupo en la actividad, o no todos los profesores eran capaces de conocer bien al grupo, percibir sus errores y sus lados buenos, para trabajar

con cada estudiante incluyéndose a sí mismo en la práctica de la convivencia. Es por lo tanto necesario que se estudian las evaluaciones de los programas de intervención que se realizan, para saber dónde se falla y dónde se acierta. En esta línea se está llevando a cabo una evaluación de un tipo de intervención, la *ayuda entre iguales* (Andrés, 2001; Andrés y Martín, 2002) que se comenta a continuación.

En este estudio se ha encontrado que una parte de los alumnos de 13 años indicaba que la intervención de un igual sería eficaz, pero no se señalaba cómo deberían intervenir. Podría ser un fallo metodológico; que no se haya pedido suficiente explicación al entrevistado, pero no es muy probable vista la insistencia con la que se ha preguntado por diferentes modos de intervención. También es posible que no tengan una idea clara de cómo los iguales podrían actuar mejor en estas situaciones. Esto subraya por lo tanto la importancia de enseñar de qué maneras los iguales –compañeros, amigos– podrían ayudar a la víctima. Algunos ya lo han indicado: interviniendo directamente en la situación, aunque esta opción sería difícil, o de modo más factible, dando consuelo a la víctima o protección en la forma de amigo-escudo. Muchos investigadores coinciden con estas ideas acerca de la relevancia de estas actuaciones de los compañeros e iguales. Como se ha señalado en el Capítulo 2, varios han señalado la función del amigo como protección y por lo tanto prevención del abuso o de las consecuencias negativas de ello (p. ej., Boulton *et al.*, 1999; Hodges *et al.* 1999; Schwartz *et al.*, 2000). Otros han propuesto programas de intervención enfocados hacia el recurso que los iguales pueden ser, como por ejemplo Cowie y Sharp (1996), Naylor y Cowie (1999) y en España, Torrego (2000) o Fernández, Villaoslada y Funes (2002), las últimas autoras usando el término “alumno ayudante”, para referirse al compañero que puede cumplir varias funciones en esta medida de *ayuda entre iguales*. Sobre todo los alumnos de 13 años, quienes más lo sufren, pero por supuesto también todos los demás, deberían poder aprovechar de estas técnicas una vez que ocurre el maltrato. Por lo tanto, se les tendría enseñar acerca de ellas, junto con la capacidad de debatir y comunicar los conflictos que les afectan por medio de actividades como las propuestas por Sastre y Moreno (2002).

Una necesidad básica para una buena resolución y prevención del maltrato por abuso de poder entre iguales en la escuela es saber cómo los que participan en la escuela entienden este tipo de relaciones. Esto ha sido el objetivo del estudio. La convivencia la practicamos en función de cómo nosotros pensamos qué es, y si queremos aprender algo nuevo sobre esta convivencia también lo hacemos desde la base de estos conocimientos,

con todas sus implicaciones. Para los educadores es por lo tanto imprescindible conocer esta base. Se concluye esta tesis con la cita de David Johnson (1980), con la que se ha empezado el trabajo: las relaciones entre los estudiantes no son una especie de lujo del que pueden aprovecharse algunas personas y no otras. Son una necesidad absoluta para un buen desarrollo. Esa es la razón para enseñar y aprender a convivir.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H. y van der Meulen, K. (2001). A script-cartoon narrative of bullying in children and adolescents. En M. Martínez (Ed.) *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp.161-168.
- Alonqueo, P. (2002). *El maltrato entre iguales en estudiantes pertenecientes a la etnia mapuche y no mapuche*. Trabajo de investigación de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- Alonqueo, P. y del Barrio, C. (2003). *Peer bullying in a multiethnic school*.
- Andrés, S. (2001) *Evaluación de un sistema de ayuda entre iguales: el clima escolar y las habilidades sociales del alumnado como indicadores de cambio*. Trabajo de investigación de Doctorado. Madrid, Universidad Autónoma, Facultad de Psicología.
- Andrés, S. y Martín, E. (2002). Evaluación de programas basados en el sistema de ayuda entre iguales. En I. Fernández, E. Villaoslada y S. Funes: *Los conflictos en los centros escolares. El alumno ayudante como modelo de intervención educativa*. Madrid: La Catarata, pp. 241-288.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10, 266-271.
- Asher, S. R. y Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Askew, S. (1989). Aggressive behaviour in boys: to what extent is it institutionalised? En D. P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke-on-trent: Trentham, pp. 59-72.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bartlett, F. C. (1930). *Remembering. A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast. de P. Soto y C. del Barrio: *Recordar. Estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza, 1995.
- Berger, A. A. (1997). *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bergin, C., Talley, S. y Hamer, L. (2002). Prosocial behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-32.
- Bergua, J. A. (2002). *La gente contra la sociedad. Impacto sociocultural de un divertimento juvenil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Berndt, J. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, pp. 199-225 .
- Bjorklund, D. F. y Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71, 1687-1708.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272-274.
- Björkqvist, K., Ekman, K. y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist y P. Niemela (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego CA: Academic Press, pp.51-64.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic*

- Study of the Child*, 22, 162-186.
- Bohannon, J. N., III. (1988). Flashbulb memories for the Space Shuttle disaster: A tale of two theories. *Cognition*, 29, 179-196.
- Boivin, M. y Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135-145.
- Bombi, A. S. y Pinto, G. (1993). *I colori dell' amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell' amicizia tra bambini. Bologna: Il Mulino*. Trad. cast.: Los colores de la amistad. Madrid: Visor, 1999.
- Boulton, M. J. (1994). Understanding and preventing bullying in the junior school playground. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying*. Londres: Routledge, pp. 132-159.
- Boulton, M. J. (1995). Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 165-177.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behaviour and social preference, victimisation and bullying. *Child Development*, 70, 944-954.
- Boulton, M. J. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. y Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461-466.
- Boulton, M. J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bowers, L., Smith, P. K. y Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.
- Bowers, L., Smith, P. K. y Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Brewin, C., Andrews, B. y Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82-98.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent..* Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 171-196.
- Brown, B. B. (1996). Visibility, vulnerability, development, and context: ingredients for fuller understanding of peer rejection in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16, 27-36.
- Brown, B. B.; Eicher, S. A. y Petrie, S. (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.
- Brown, B. B., Mory, M. S. y Kinney, D. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: caricature, channel, and context. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Eds.), *Personal relationships during adolescence*. Londres: Sage, pp. 123-167.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lambert, S. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. cast. de J.C. Gómez y J. Linaza: *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.
- Bruner, J. S. y Tagiuri, R. (1954). The perception of people. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley; pp. 634-654.

- Buhrmester, D. y Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 50, 1101-1115.
- Bukowski, W. M. y Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford, pp.355-377.
- Carbonell, J. L. (Dir.) (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carranza, M. (2001). Estudio sobre el maltrato entre iguales en tres centros de educación secundaria de la Ciudad de México. Trabajo de investigación de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- C.O.G.A.M. (2002). *La orientación sexual en el sistema educativo español*. <http://www.cogam.es>.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1998). Agression and antisocial behavior. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. III. *Social, emotional and personality development*, pp. 779-862. Nueva York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17-59.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. C. (1980a). Friendship and the peer group in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley, pp. 408-431.
- Coleman, J. C. (1980b). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen. Trad. cast. *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence (3ª ed.)*. Londres: Routledge.
- Collins, W. A. y Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Eds.), *Personal relationships during adolescence*. Londres: Sage, pp. 7-36.
- Connell, A. y Farrington, D. P. (1996). Bullying among incarcerated young offenders: developing an interview schedule and some preliminary results. *Journal of Adolescence*, 19, 75-93.
- Connell, A. y Farrington, D. P. (1997). The reliability and validity of resident, staff and peer reports of bullying in young offenders institutions. *Psychology, Crime and Law*, 3, 287-300.
- Costa, P. E., Pérez Tornero, J. M. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas*, Barcelona: Paidós.
- Cowie, H. (1999). *Report of the working group on adult bullying*. <http://www.gold.ac.uk/tmr/reports>.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer counseling in schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crockett, L., Losoff, M. y Peterson, A. C. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4, 155-181.
- Crozier, W. R. y Skliopidou, E. (2002). Adult recollections of name-calling at school.

- Educational Psychology*, 22, 113-124.
- Day, J. M. y Tappan, M. B. (1996). The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, 39, 67-82.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. Nueva York: Wiley, pp. 135-157.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, L. Hierro, I. Montero, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 63-78.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Hoyos, O., Barrios, A., van der Meulen, K. y Smorti, A. (2000). *Final report on the use of semistructured interviews and qualitative approaches to studying bullying and social exclusion in schools*. <http://www.gold.ac.uk/tmr>.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Del Barrio, C., van der Meulen, K. y Barrios, A. (2002). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 37-69.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.
- Delval, J. (1992). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 36, 5-24.
- Delval, J. y del Barrio, C. (2002). A compreensão infantil das guerras e a educação para a paz. *Pátio (Porto Alegre, Brasil)*, 21, 48-51.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. y Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (2).
- Douvan, E. y Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. Nueva York: Wiley.
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M. y Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 38, 822-839.
- Dunphy, D. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (Vol. 3)*. Nueva York: Wiley, pp. 1017-1096.
- Echeita, G. (1995) El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M.A. Melero, *Interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, pp. 66-92.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female

- adolescents. *Sociology of Education*, 58, 154-165.
- Egan, S. y Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. III. *Social, emotional and personality development*, pp.701-778. Nueva York: Wiley.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (vol. 17, pp. 381-458). Chicago, University of Chicago Press.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feltham, R. F.; Doyle, A. B.; Schwartzman, A. E.; Serbin, L. A. y Ledingham, J. E. (1985). Friendship in normal and socially deviant children. *Journal of Early Adolescence*, 5, 371-382.
- Feldman, C. (1992). The new theory of theory of mind. *Human Development*, 35, 107-117.
- Feldman, C., Bruner, J., Kalmar, D. y Renderer, B. (1993). Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, 36, 327-342.
- Feldman, C., Bruner, J., Renderer, B y Spitzer, S. (1990). Narrative comprehension. En B. K. Britton y A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-78.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002) *Los conflictos en los centros escolares. El alumno ayudante como modelo de intervención educativa*. Madrid: La Catarata, pp. 241-288.
- Ferrière, A. (1926). *La educación autónoma*. Trad. cast. de R. Tomás. Madrid: Francisco Beltrán.
- Festinger, L., Schacter, S. y Black, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. Nueva York: Harper.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. y Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. y Miller, S. A. (2002). *Cognitive development. Fourth edition*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fonzi, A. y Smorti, A. (1994). Narrative and logical strategies in socio-cognitive interaction between children. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 383-395.
- Forsyth, D. R. (1990). *Group Dynamics* (2ª edición). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Furman, W. y Gavin, L. A. (1989). Peers' influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. Nueva York: Wiley, pp. 319-340.
- Furth, H. (1980). *The world of grown-ups. Children's conceptions of social institutions*. Nueva York: Elsevier North Holland.
- Gavin, L. A. y Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, 25, 827-834.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in experimental social psychology*, 21, 17-56.



- Gilmartin, B.G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-488.
- Glow, R. A. y Glow, P. H. (1980). Peer and self-rating: Children's perception of behaviour relevant to hyperkinetic impulse disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8, 471-490.
- Guerin, S. y Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249-261.
- Gutiérrez, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder (Bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, pp. 11-42.
- Hartup, W.W. (1970). Peer interaction and social organization. En P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, pp. 361-456). Nueva York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen, ed., *Handbook of child psychology*. Vol. 4. *Socialization*. Nueva York: Wiley, pp. 103-196.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Childhood social development*. Gove, UK: Erlbaum, pp.175-205.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W. y Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hermans, H. J. M. (1992). Telling and retelling one's self-narrative: A contextual approach to life-span development. *Human Development*, 35, 361-375.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. Londres: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1992). Human social development: An ethological/relationship perspective. En H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- HMSO (1995). *Don't suffer in silence: an antibullying pack for schools*. Londres: HMSO.
- Hodges, E. V. E, Boivin, M., Vitaro, F. y Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. y Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hodges, E. V. E. y Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Honey, M. A. (1987). The interview as text: Hermeneutics considered as a model for analyzing the clinically informed research interview. *Human Development*, 30, 69-82.
- Hoover, J. H., Oliver, R. y Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hugh-Jones, S. y Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.

- Humphreys, A. P. y Smith, P. K. (1987). Rough-and-tumble, friendship, and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58, 201-212.
- Hunter, S. C. y Boyle, J. M. E. (2002). Perceptions of control in the victims of school bullying: the importance of early intervention. *Educational Research*, 44, 323-336.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. y Warden, D. (2002). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal and emotion. Presentado al *British Journal of Educational Psychology*.
- Hymel, S., Woody, E., Bowkera, A. y Zinck, B. (1991). Children's response to social failure. Manual de codificación inédito.
- Hymel, S., Comfort, C. Schonert-Reichl, K. y McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, pp. 313-345.
- Jackson, S. y Rodriguez-Tomé, H. (1993). Adolescence: Expanding social worlds. En S. Jackson y H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp.1-13). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W. (1980). *Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes*. En J. H. McMillan (Ed.), *Social psychology of school learning* (pp. 123-168). Nueva York: Academic Press.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L. A., y Peterson, D. R. (1983). *Close relationships*. Nueva York: Freeman.
- Knortz, C. y Zapf, D. (1996). Mobbing: a severe form of social stressors at work. *Zeitschrift für Arbeits und Organisationspsychologie*, 40, 12-21.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: The Guilford press, pp.25-48.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston. Trad. Cast. "Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 71-100.
- Kohlberg, L. y Diessner, R. (1991). A cognitive developmental approach to moral attachment. En J. L. Gewirtz y W. M. Kurtines (Eds.), *Intersections with attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-308.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Laranjeira, J., Bartolo, M. G. y Almeida, A. (2001). O contributo dos estudos etológicos na prevenção dos maus tratos no contexto escolar. En A. Estrela y J. Ferreira, *Violência e indisciplina na escola (XI Coloquio de la AFIRSE/AIPELF)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 217-225.

- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- LeVine, R. A. (1989). Cultural environments in child development. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luque, A. (1996). Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la educación secundaria. *Apuntes de Psicología*, 47, 45-79.
- Machado, F. (2002) A vitimação entre pares em contexto escolar. Um estudo das percepções de solidão, auto-conceito e maus tratos de crianças vitimadas. Braga, Universidade do Minho: Tesis de maestría inédita.
- Mancuso, J. C. (1986). The acquisition and use of narrative grammar structure. En: T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 91-110). Nueva York: Praeger.
- Mandler, J.M. (1983). Representation. En P.H. Mussen, (Series Ed.), J.H. Flavell y E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (Vol. 3). Nueva York: Wiley.
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marchesi, A. y Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 27-45.
- Martín, E., del Barrio, C. y Fernández, I., (2002). Los conflictos escolares y la calidad de la enseñanza. *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: FUHEM/Santillana.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 79-95.
- Martínez, M. (Ed.) (2001). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Martínez, R. M. (2001). *El desarrollo de la comprensión de las fábulas: el reconocimiento de estados mentales de los personajes narrativos*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Matsui, T., Tsuzuki, T., Kakuyama, T. y Onglatco, M. L. (1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among japanese male university students: model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79, 711-720.
- McKeough, A. (1997). Changes in narrative knowledge across the school years: Evidence from typical and atypical populations. En A. Smorti (Ed.), *The self as text: Construction of stories and construction of the self* (pp. 277-307). Florencia: Giunti.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mellor, A. (1999). Scotland. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, pp.91-111.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Mynard, H., Joseph, S y Alexander, J. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personal and Individual Differences*, 29, 815-821.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. y Qvarnstrøm, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6, 365-377.
- Naylor, P. y Cowie, H. (1999) The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- Naylor, P., Cowie, H. y del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 114-120.
- Neisser, U. y Fivush, R. (1994). *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Nelson, K. (Ed.) (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Newcomb, A. F. y Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, *19*, 856-867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *113*, 99-128.
- Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, *5*, 239-249.
- O'Brien, S. F. y Bierman, K. L. (1988). Conceptions and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, *59*, 1360-1365.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child development*, *48*, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1993a) *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. Trad. cast. de R. Filella: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, pp.7-27.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: The Guilford press, pp.3-20.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1991). What do teachers need to know?. En M. Elliott (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Harlow: Longman.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, *313*, 143-160.
- Ortega, R. (Ed.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Conserjería de educación y ciencia de la Junta de Andalucía.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*, 357-389.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*, 611-621.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. y DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol.2. Risk, disorder, and adaptation*. Nueva York: Wiley, pp. 96-161.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, *37*, 151-163.
- Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, *47*, 142-163.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 216-224.
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, *20*, 259-280.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, *24*, 807-814.

- Piaget, J. (1926). El método clínico. [Introducción a *La representation du monde chez l'enfant*. París: Alcan, 4.<sup>a</sup> ed., París: Presses Universitaires de France, 1972; trad. cast. de V. Valls y Anglés, *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1933. Nueva ed., Madrid, Morata, 1973.] Trad. cast. revisada en J. Delval (comp.), *Lecturas de Psicología del niño*, vol.1. Madrid: Alianza, 1978, (pp. 231-264).
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan, 5.<sup>a</sup> ed., París: Presses Universitaires de France, 1978. Trad. cast. de N. Vidal: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1977.
- Piaget, J. (1947). Introducción a la 3.<sup>a</sup> edición de *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé [original, 1924]. Trad. cast. de M. Riani: *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- Pombeni, M., Kirchler, E. y Palmonari, A. (1990). Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years. *Journal of Adolescence*, 13, 351-369.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1981.
- Randall, P. (1996). *A community approach to bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Richardson, L. (1990). Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 116-135.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: The Guilford press, pp.310-331.
- Rigby, K. y Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1999). Australia. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, pp.324-339.
- Rivers, I. (2000). The long term consequences of bullying. En C. Neal y D. Davies (Eds.), *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgendered clients: Pink Therapy Volume III*. Buckingham: Open University Press, pp. 146-159.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Recall stability and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.
- Robinson, J.A. y Hawpe, L. (1986). Narrative thinking as a heuristic process. En: T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 111-128). Nueva York: Praeger.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roland, E. (1989). Bullying: the Scandinavian research tradition. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.), *Bullying in school*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp.21-32.
- Roland, E. y Munthe, E. (Eds.) (1989). *Bullying. An international perspective*. Londres: David Fulton.
- Rosch, E. y Mervis, C. B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (5a edición). Nueva York: Wiley.
- Ruiz-Vargas, J. M. (1993). ¿Cómo recuerda usted la noticia del 23-F? Naturaleza y mecanismos de los "recuerdos-destello". *Revista de Psicología Social*, 8, 17-32.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a scheme for stories. En D. G. Bobrow y A. Collins, *Representation and understanding: studies in cognitive science*, Nueva York: Academic

- Press.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization – empirical findings and their implications. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Nueva York: Guilford, pp. 398-419.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2002). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. Presentado en el Congreso de la *International Society for Research on Aggression*, Montreal, 28-31/8/2002.
- Sarbin, T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. En T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Nueva York: Praeger.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Savin-Williams, R. C. (1987). *Adolescence: An ethological perspective*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Savin-Williams, R. y Berndt, T. (1990). Peer relations during adolescence. En S.S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 277-307.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., van der Meulen, K., Mora-Merchán, J.A. y Singer, M.M. (2002). Lonely in the crowd: Bullying from the retrospect. Presentado al *British Journal of Developmental Psychology*.
- Schofield, J. W. (1981). Complementary and conflicting identities: Images and interactions in an interracial school. En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 53-90.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston. Trad. cast. de I. Enesco: El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 101-124.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Nueva York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher: A case study in the growth of interpersonal understanding. En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 242-272.
- Selman, R. L. y Jacquette, D. (1978). The development of interpersonal awareness: A working draft manual. Unpublished scoring manual, Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project, Cambridge, Ma.
- Selman, R., Beardslee, W., Schultz, L., Krupa, M. y Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 23, 450-459.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. En P. H. Mussen (Series Ed.), J. H. Flavell y E. Markman (Eds.), vol. 3, *Cognitive development*. Nueva York: Wiley.
- Shantz, C.U. y Hartup, W.W. (1992). Conflict in child and adolescent development. Nueva York: Cambridge.
- Sharp, S. y Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. Londres: Routledge.

- Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W. y Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Sherif, M. y Sherif, C. (1953). *Groups in harmony and tension*. Nueva York: Harper y Row.
- Shure, M.B. y Spivack, G. (1978). *Problem-solving techniques in childrearing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shweder, R.A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R.A., Markus, H. y Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: one mind, many mentalities. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (fifth edition). Volume one: Theoretical models of human development*. Nueva York: Wiley, pp. 865-937.
- Slavin, R. (1996) *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Slee, P.T. (1994). Life at school used to be so good. *Youth Studies Australia*, 1, 20-23.
- Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57-62.
- Smetana, J. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Smith, P.K.; Cowie, H.; Olafsson, R.F.; Liefoghe, A.P.D. y otros 17 autores (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., Madsen, K.C. y Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-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). The problem of school bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 2-19). Londres: Routledge.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti. Trad. cast. de M.D. Ramírez: *El pensamiento narrativo*. Sevilla: Mergablum, 2001.
- Smorti, A. y Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools. *Aggressive Behavior*, 26, 33-48.
- Soriano, L. (2001). Estudio exploratorio: el papel del profesorado ante el problema del maltrato escolar. Trabajo de investigación de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sroufe, L.A., Cooper, R.G. y DeHart, G B. (1992). *Child development: Its nature and course* (2ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes, vol. 2, New directions in discourse processing*. Norwood: Ablex.
- Stein, N.L. y Goldman, S.R. (1981). Children's knowledge about social situations: from causes to consequences. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 297-321.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family, autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 255-275.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. En D. P. Tattum y D.

- A. Lane (Eds.), *Bullying in school*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp.45-57.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.  
Trad. cast. de F. López Cruz: *La teoría interpersonal de la psiquiatría*. Buenos Aires: Psique, 1974.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117-127.
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational research*, 40, 358-364.
- Tajfel, H. (1978a). Interindividual behavior and intergroup behavior. En H. Tajfel (Ed.), *European Monographs in Social Psychology: Vol. 14 Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press, pp. 27-60.
- Tajfel, H. (1978b). Social categorization, social identity, and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *European Monographs in Social Psychology: Vol. 14 Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press, pp. 61-76.
- Tajfel, H. (1978c). The achievement of group differentiation. En H. Tajfel (Ed.), *European Monographs in Social Psychology: Vol. 14 Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press, pp. 77-98.
- Tappan, M.B. (1989). Stories lived and stories told: The narrative structure of late adolescent moral development. *Human Development*, 32, 300-315.
- Tattum, D.P. (1989). Violence and aggression in schools. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.), *Bullying in school*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp.7-19.
- Tattum, D.P. (1997). A whole-school response: From crisis management to prevention. *Irish Journal of Psychology*, 18, 221-232.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Titman, W. (1989). Adult responses to children’s fears: including resource materials. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.) (1989), *Bullying in schools*. Stoke-on-trent: Trentham, pp. 105-116.
- Torrego, J.C. (2000) *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. cast. De T. del Amo, *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.
- Turiel, E. (1998). Notes from the underground: culture, conflict and subversion. En J. Langer y M. Killen (Eds.), *Piaget, evolution and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Nueva York: Blackwell.
- Underwood, M.K., Galen, B.R. y Paquette, J.A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can’t we all just get along? *Social Development*, 10, 248-266.
- Valsiner, J.(2001) *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Van der Meulen, K. (2001). Efectos en la víctima del maltrato entre escolares: un estudio retrospectivo. Trabajo de investigación de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2000) *Le bonheur est toujours possible*. París: Bayard. Trad. cast. de L. Bianchi y A. García: *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula*. En R. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying, an international perspective*. Londres: David Fulton.



- Vygotski, L.S. (1930). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. cast. de S. Furió. Barcelona: Crítica, 1979.
- Weisner, T. S. (1987). Socialization for parenthood in sibling caretaking societies. En J. Lancaster, A. Rossi y J. Altmann (Eds.), *Parenting across the lifespan*. Nueva York: Aldine.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, pp. 226-247.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Whitney, I. y Smith, P.K. y Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*. Londres: Routledge, pp. 213-240.
- Youniss, J., McLellan, J. y Strouse, D. (1994). "We're popular, but we're not snobs": Adolescents describe their crowds. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Eds.), *Personal relationships during adolescence*. Londres: Sage, pp. 101-122.
- Youniss, J. y Volpe, J. (1978). A relational analysis of children's friendships. En W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.

## Anexo 1.

# Guión entrevista *Maltrato entre iguales*, adaptación del SCAN

Versión chica

### [1. INTRODUCCIÓN:]

- Se empieza con una **presentación personal** (nombre, estudiante o investigador en la universidad, nacionalidad – en caso de ser extranjero-), y se **pregunta a la chica**:
  - Su **nombre y fecha de nacimiento** (“¿Cuándo es tu cumpleaños?”) para tener la fecha exacta en años y meses.
  - La **profesión de los padres** (“¿Qué tipo de trabajo realiza tu padre?, ¿y tu madre?”)
- Se da una breve **información** sobre la naturaleza del estudio:

*“Estamos haciendo un estudio para saber lo que pensáis los chicos y chicas de las relaciones con vuestros compañeros en la escuela y cómo os relacionáis. Lo que nos interesa es saber **lo que tú piensas**. Lo importante para nosotros es tu opinión personal. No hay ideas correctas o incorrectas: todas son opiniones validas. Esto no tiene nada que ver con un examen. En esta investigación nos interesa saber si piensan igual o diferente desde los niños de primero hasta los mayores como vosotros. Tus profesores no sabrán nada de lo que hablemos en esta entrevista.*

*Espero que no te importe que grabe la charla para que más tarde pueda recordar lo que me has contado.*

*Te voy a mostrar unos dibujos que cuentan una historia en una escuela de un grupo de chicos de tu edad aproximada. Mira con atención cada uno de ellos. Yo te voy a hacer algunas preguntas sobre los dibujos. Te dejo unos minutos para que los mires, si hay algo que no entiendas, dímelo y te lo explicaré.”*

Se comienzan a poner sobre la mesa los dibujos, uno a uno en el orden establecido con un intervalo entre ellos de unos segundos.

(Nota: utilícese los dibujos con la protagonista femenina)

En el caso de que el contenido de algún dibujo no quede claro para la chica (posiblemente dibujo 6 ó 9), es conveniente no decirle de forma explícita de lo que trata, sino preguntarle lo que ella piensa sobre lo que está pasando en el dibujo. Se puede ayudar señalando detalles específicos de éste (por ejemplo, en el dibujo número 9, si la chica no interpreta el dibujo como una víctima que es obligada a robar bajo amenazas, porque no reconoce el dinero como tal, se puede decir “¿te has dado cuenta de lo que está dibujado aquí?”).

### [2. ENTREVISTA:]

#### Preguntas centrales

\* : preguntas en caso de no comprender la pregunta por parte del sujeto, respuestas como indicados aquí abajo, o respuesta pobre.

## Historia

¿Qué crees que está pasando en esta historia?; ¿De qué va la historia?

- \*¿Puedes contarme algo más sobre la historia?
- \*¿Qué personas hay en la historia?; ¿Quiénes están participando?
- \*¿Qué es lo que le está pasando a esta chica?
- \*¿Qué es lo que les está pasando a estos chicos y chicas?

## Historia – realidad

¿Crees que pasa realmente este tipo de historias? Cambiarías algo en la historia, añadirías algo, o quitarías algo.

- \*¿Crees que cuando pasa una cosa de estas, que la historia va así, o crees que hay algunas cosas que no. ¿Qué cambiarías? ¿Añadirías algo, o quitarías algo?

Nota: En caso que cambien algo, se mantienen los cambios en el resto de las preguntas.

## Causas

Si pasan estas cosas, ¿por qué crees que pasa?

- \**Contrasugerencia*: Una chica de tu edad en otro colegio me ha dicho que es por los y las que lo hacen / por ella a quien lo hacen / por los otros y otras. ¿Tú que crees? Pero antes me has dicho que...
- \*¿Tú crees que esto le podría pasar a cualquiera? En caso que sí: ¿Por qué esto no les podría pasar a ellas y ellos?

## Historia (continuación)

Antes me has contado lo que está pasando en esta historia, y ahora ¿Cómo crees que seguirá la historia?

- \*¿Y qué pasa con las otras chicas y chicos?

¿Y cómo crees que acabará la historia? ¿Habría otro final posible?

- \*¿Cuál es el final de la historia?

- \* ¿Cuál es el final más probable?

\*Cuando contesta sólo “*bien, son amigos, juegan juntos*”: Otra chica de tu edad en otro colegio me ha dicho que esto es una cosa bastante difícil para que acabe bien. Ella me decía que esto acaba mal. ¿Tú qué crees?

Pero antes me has dicho que...

\*Cuando contesta “*mal, se queda sola, se va de la escuela*”: Otra chica de tu edad en otro colegio me ha dicho que estas cosas al final siempre acaben bien.

¿Tú qué crees?

Pero antes me has dicho que...

## Estrategias de solución

¿Estas cosas, cómo se pueden resolver? ¿Qué podría hacer esta chica, o otros, sean chavales o sean adultos para resolver esto?

- \*¿Y esta chica podría hacer algo?
- \*¿Y otras personas, sean otros chavales o sean adultos, podrían hacer algo o crees que no?
- \*¿Hay algo más que se podría hacer?

¿Cuál sería la solución más eficaz (de los que me has dicho)? *Sólo si hace falta*

¿Crees que la chica podría hacer algo, pensar algo o decirse algo a sí mismo por dentro para sentirse mejor? ¿Qué?

### Consecuencias

La chica, cuando sea mayor; ¿crees que esto lo que le ha pasado en esta historia, le va a afectar o influir? ¿O crees que no le va a afectar?

- \*¿Tú crees que su vida va a ser distinta de alguna manera?
- \*¿Tú crees que lo va a recordar?
- \*¿Tú crees que va a cambiar su forma de ser?
- \*¿Le va a afectar en cómo se lleva con otras personas?

Y las otras chicas y chicos, cuando sean mayores, ¿tú crees que les va a afectar o influir esto? ¿O crees que no les va a afectar?

- \*¿Tú crees que su vida va a ser distinta de alguna manera?
- \*¿Tú crees que lo van a recordar?
- \*¿Tú crees que va a cambiar su forma de ser?
- \*¿Les va a afectar en cómo se llevan con otras personas?

Y los que lo están viendo, ¿tú crees que les va a afectar cuando sean mayores? ¿O crees que no les va a afectar?

- \*¿Tú crees que su vida va a ser distinta de alguna manera?
- \*¿Tú crees que lo van a recordar?
- \*¿Tú crees que va a cambiar su forma de ser?
- \*¿Les va a afectar en cómo se llevan con otras personas?

### Prevención

Para que esto no pase, ¿crees que se puede hacer algo?

- \*Imagínate que hay un grupo de personas que quiere hacer un colegio nuevo, donde no pasa esto. ¿Qué tienen que hacer ellos entonces?

### Experiencia de ser víctima

¿A ti te ha pasado esto alguna vez?

- \*¿Te ha pasado muchas veces?

## Anexo 2. Cuestionario adultos, adaptación del SCAN Bullying

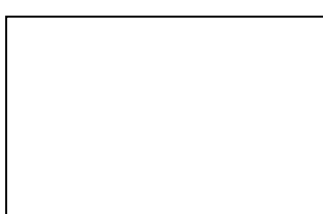
### Cuestionario historia en la escuela

*Pedimos tu colaboración en un estudio que tiene como tema las relaciones entre iguales en la escuela. El cuestionario es anónimo y la información será completamente confidencial. Por favor, rellena los siguientes datos:*

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** Mujer /Varón

*Aquí abajo te encuentras con unos dibujos que cuentan una historia de unos chicos en la escuela. Míralos con atención y contesta después a las preguntas. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Si no quieres contestar a alguna pregunta, déjala abierta. Recuerda: lo que nos interesa es tu opinión.*



¿Qué crees que está pasando en esta historia? Con tus palabras, puedes describir la historia? \_\_\_\_\_

---

---

---

¿En tu opinión, esta es una historia verosímil? ¿Cambiarías algo para que fuera más verosímil? \_\_\_\_\_

Si pasan estas cosas, ¿por qué crees que pasa? \_\_\_\_\_

---

---

---

¿Qué pasa después? \_\_\_\_\_

---

---

¿Cómo acaba la historia? \_\_\_\_\_

---

---

¿Cómo se pueden resolver estas cosas? ¿Quiénes podrían hacer algo y qué? (Es posible señalar más que una solución.) \_\_\_\_\_

---

---

---

¿Cuál de ellas sería la solución más eficaz (o cuáles, en caso de más que una)? \_\_\_\_\_

---

---

¿Cuándo a uno le pasa esto, se puede hacer algo, o pensar algo para sentirse mejor?

---

---

---

¿Esto tendrá consecuencias (positivas/negativas) para el chico en la vida adulta? \_\_\_\_\_

---

---

---

¿Tendrá consecuencias (positivas/negativas) para su personalidad o para sus relaciones con otras personas? \_\_\_\_\_

---

---

¿Esto tendrá consecuencias (positivas/negativas) para los que se meten con el chico en la vida adulta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Tendrá consecuencias (positivas/negativas) para su personalidad o para sus relaciones con otras personas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Esto tendrá consecuencias (positivas/negativas) para quienes lo ven y no hacen nada en la vida adulta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Tendrá consecuencias (positivas/negativas) para su personalidad o para sus relaciones con otras personas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué se podría hacer para prevenir esto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿A ti te ha pasado algo parecido en tus años de escolaridad? Puedes describir la experiencia o las experiencias que viviste relacionada con esto \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Esto fue en primaria o en secundaria? \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que ocurrió? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Crees que ha tenido consecuencias (positivas/negativas) para ti, en tu personalidad, y en tus relaciones con otras personas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

*Persona de contacto: kevin.vandermeulen@uam.es ; tel. 91-3974072*

### Anexo 3. Ejemplo de entrevista

Entrevistador: Kevin van der Meulen  
Fecha: 8-5-2002.  
Transcripción: Lucinda Rodríguez  
Fecha transcripción: 8-5-2002.  
Cinta nº: 55

Nombre: Guillermo  
Edad: 13 años y 2 meses  
Fecha de Nacimiento: 10 de marzo de 1989  
Curso: 1º B  
Escuela:

- Bueno, ¿tienes alguna pregunta? ¿Hay algo que no esté claro en los dibujos?

No, lo entiendo todo.

- Bien, entonces Diego ¿tú que crees que está pasando en esta historia? ¿De qué va esta historia?

Pues que a un chico le discriminan y se ríen de él, luego le... la cuarta viñeta, le...se ríen, bueno, se ríen, le chulean y no le dejan ir al sitio que vaya. Luego le quitan las cosas, se las tiran y se las rompen. Luego casi al final le dan una paliza... y se van. Luego le ofrecen alcohol sin él quererlo, y... cuando el chico va al directo le dicen que si dice algo que le cortarán el pelo. Y la última (viñeta) se van y dejan al chico solo.

- Bien, resumiendo, qué es lo que está pasando en esta historia, si tienes que decirlo en tres frases o dos o...

Que lo discriminan.

- ¿Tú crees que esta es una historia verosímil?  
¿Tú crees que estas cosas ocurren en la realidad?

Sí

- ¿Sabes lo que significa verosímil?

Sí, sí. Yo creo que sí.

- ¿Sí? ¿Esto ocurre en los colegios e institutos?

Sí.

- ¿Hay algo que cambiarías en la historia, algún dibujo que quitarías para que fuera más verosímil?

Esto (señala la sexta viñeta), esto lo quitaría.

- ¿Esta, en la que le cortan las hojas de su libro? ¿No crees que ocurra esto?

No y... la cinco tampoco.

- Eso de quitar los libros tampoco...

Eso no.

- ¿Y los demás dibujos sí?

Sí, los demás sí.

- Bien, entonces Diego cuando pasan estas cosas, ¿Porqué crees que pasan?

Porque... no sé, porque unos creen que son más mayores haciendo este tipo de cosas, por que...no sé, no sé. Gamberradas... o porque un chico es diferente.

- O porque un chico es diferente...

Nada más

- Me puedes explicar un poco lo de que uno se siente mayor.

Pues, por ejemplo que al fumar, por ejemplo, al beber creen que, que son más hombres, que son mejores que los demás. Y... y incitan a otros para que lo hagan también.

- Ya.

Umh nada más.

- Y también has dicho que es posible que uno sea diferente de los otros ¿no?

Sí.

- ¿Me podrías explicar eso un poco?

Por ejemplo extranjero, al ser extranjero te



- Ya. ¿Y hay otras cosas en cómo uno puede ser diferente?

- Aja, el aspecto físico puede ser diferente. ¿Oye pero tú crees que esto le puede pasar a cualquier persona, o sólo entonces a algunos?

- A cualquiera, ¿cualquier chico/chica le puede pasar esto?

- ¿También les podría pasar a estos?

- Aja, ¿pero tienen que ser más mayores o tienen que sentirse más mayores cómo era?

- Ya.

- ¿Y hay otras cosas por las que puede ocurrir esto?

- ¿Y cómo sería eso?

- Aja, malos tratos o que no estén con ellos el suficiente tiempo al día, ¿qué más?

- ¿Algo más?

- Ya, entonces pueden ser las dos cosas que me has dicho ¿no?

- Que por una parte alguien se ve diferente o por otra que ellos se sienten mayores o que también son...

- Aja.

- Y eso puede ser por que los padres no...

- No les ven...

- Ya, ya. Muy bien, muy interesante. Oye y antes me has dicho lo que estaba pasando en esta historia no?

- ¿Cómo va a seguir ahora? ¿Cómo va a seguir esta historia?

- ¿Acabarán mal?

- ¿En el instituto?

- Ya, bueno aquí, ahora vamos a hablar un momento de que cómo va a ser en el instituto ¿vale? Entonces preguntándote como van a seguir, ellos van a acabar mal nos has dicho.

- ¿Y cómo sería esto?

*pueden discriminar más.*

*Sí, por ejemplo uno que, como yo, que tenga las orejas muy grandes o... cualquier otra cosa, el aspecto físico.*

*No lo sé, yo creo que... que a cualquiera.*

*Ajá.*

*Sí, (los) que sean más mayores que ellos, se pueden reír de ellos.*

*No, umh...o sea gente... tampoco es que sean más mayores, gente que... que no les hable, y a esos eso les fastidia que... que no les vean como el centro de atención.*

*Entonces... yo creo que... que se cortaría esa mala conducta.*

*Umh, no sé, por una... ,haber, una mala influencia de sus padres.*

*Por ejemplo malos tratos o.. que no estén con ellos el suficiente tiempo al día.*

*No sé, la influencia de otros...*

*Lo que he dicho antes*

*Sí.*

*Que quieren ser el centro de atención y...*

*Y eso!.*

*Sí, por que no...*

*...no, no, como diría,...no incluyen en ellos, no están el tiempo suficiente con los hijos como para... para educar.*

*Pues yo creo que los chicos que, que se ríen del discriminado, pues acabarán mal.*

*Sí.*

*En el instituto y ya de mayores.*

*Sí.*

*Pues yo creo que vagabundos o drogadictos*

- ¿En el instituto ya? *No en el instituto no, todavía no.*
- Vale, ¿pero en el instituto que va a pasar después de esto? *Pues que se harán pandillas de gente mala y que seguirá pasando lo mismo.*
- Y... ¿con el chico que va a pasar entonces? ¿Qué va a pasar con esta relación? *Pues que el chico, si nadie le habla, si nadie está con él, pues se echará a perder, se hundirá en la tristeza (sonríe porque le sale una frase muy hecha) No... y no podrá salir adelante.*
- Ajá, ¿y entonces cómo acaba? ¿Cuál sería el final de la historia? *Pues quizá el chico encuentre un amigo, o varios, Y... los otros se echan a perder, no sé.*
- Ajá, o sea que él, igual, encuentra un amigo o varios y ellos se echan a perder, o sea que van por libre ¿o cómo? *No, los amigos no, los malos. Luego se echarán a perder.*
- ¿Y eso cómo? ¿Cómo es eso? *Pues... como he dicho antes, pues serán vagabundos o drogadictos*
- Ajá, pero en el instituto, ¿Cómo se echan a perder? *No en el instituto, pues... dejando de ir a clase y ...y deterioran los medios.*
- O sea que por una parte ellos no van a clase y por otra parte él se hace un amigo o... algunos. *Sí, se hará muchos amigos supongo o ¡ninguno!*
- O ninguno. *Y...*
- ¿También puede ser que sigue solo? *Sí, pero lo veo más difícil porque no tiene ningún apoyo, si no tiene ningún amigo pues...*
- Ya, ¿O sea que es más probable que se haga amigos? *Sí. Que lo intente por lo menos.*
- Y entre ellos entonces... entre ellos no, no hay más contacto o sí ...o...? *No, yo creo que ya se dejarán de... de molestarle porque ya al hacerse mayores, como aquí en el instituto, te decían "pues te ofrecerán para eso". No, o sea, pasas y nadie te dice nada, le dejarán en paz y el chico seguirá.*
- Ya, ya, bien. ¿Entonces estas cosas cómo se pueden resolver? ¿Qué podría hacer este chico u otros chavales u otros adultos para resolver esto? *Sí.*
- ¿Qué se podría hacer? *Pues... intentar en vez de que te discriminen, discriminarles a ellos para que vean que... que no están en el centro de atención.*
- Discriminarles a ellos... *Y que luego, luego ellos entiendan que tienen que seguir adelante y no creer... y no... molestar a los demás. O sea hacerles del grupo, ¡de los buenos!*
- Ya, o sea ...él puede discriminarles a ellos... *Si*
- ...¿y qué me has dicho luego... ¿que hacerles del grupo de él? ¿O cómo? *Sí, que, y luego cuando vean que...que no hacen..., o sea que nadie les mira, y que nadie les ríe las gracias y esas cosas... pues verán que eso no funciona, entonces se irán callando. Y luego intentar que vuelvan al grupo de lo normal, que no molesten.*

- Bien, ¿y hay otras maneras con que se pueden resolver estas cosas? ¿Hay otras cosas que podrían hacer otros chavales, otros adultos, él mismo?

- Ya, muy bien, ¿Y cómo se puede hacer esto entonces? ¿Qué tiene que pasar para que ellos hagan otras cosas entonces?

- Ya, muy bien. ¿Y hay otras maneras para resolver estas cosas?

- Otros chavales o él mismo ¿podría hacer algo? O lo que sea.

- ¿Cuál de estas cosas que me has dicho sería la mejor? O las dos cosas serían... ¿Por qué son dos cosas al final no? Porque ellos podrían...

- ¿Tú crees que hay algo, tú crees que este chico podría hacer algo, pensar algo, o decirse algo así mismo para, para que se sienta mejor?

- Sí, para que no... para que se sienta mejor.

- Ya, o sea, pensar que no está solo en el mundo y que no van a estar todo el tiempo así ¿no?...

- ¿Hay otra cosa que podría pensar o hacer?

- ¿Otras cosas que se podrían hacer o pensar?

- El chico, este chico (señala al chico del jersey a rayas) cuando sea adulto, después del instituto, ¿tú crees que le va a afectar esto que le ha pasado en el instituto?

- O sea, ¿tú preferirías no recordarlo?

- Pero le afecta de alguna manera, de modo positivo o negativo ¿Puede afectarle de alguna manera?

- Puede pensar que todos van a por él... ¿también siendo adulto?

- Si, yo te estaba preguntando ahora de adulto. Tú me has dicho que, bueno, si tú fueras él, de adulto tú procurarías no acordarte de esto, las cosas malas, sino sólo las buenas. ¿Pero tú crees que le afectaría al chaval siendo adulto?

- Después del instituto.

*Sí. Pues ... si a los chicos, a los malos, si no les gusta estudiar que... que les propongan algunas cosas que les gusten, por ejemplo...pintar. En vez de pintar en las paredes que pinten cuadros, que hagan lo que les gusta, pero no... que vayan por ahí...*

*Pues yo creo que hacerles una clase a parte, y decirles "¿haber qué os gusta?". Por ejemplo, le gustaría ser carpintero, pues le dan clase de carpintería.*

*No lo sé, no sé.*

*No, no sé.*

*Yo prefiero la última para que los chicos no se echen a perder y sigan adelante. O sea que les pongan una clase a parte y que hagan lo que les gusta.*

*¿El chico?*

*Sí, que no está solo en el mundo... y que esos chicos es algo temporal que no van a estar toda la vida detrás de él.*

*Sí.*

*Pues buscarse amigos y luego cuando vaya con amigos, entonces los otros chicos no le pegarán. Porque si por ejemplo vas tú solo y van tres que te quieren pegar, te pegan. Pero si vas con seis y ellos son tres no te hacen nada.*

*Eh... no.*

*Pues yo... si fuera yo el chico procuraría no acordarme, y acordarme en vez de las cosas malas, ¡las buenas!*

*Luego ya seguir adelante.*

*No acordarme.*

*Sí, negativo porque por ejemplo puede llegar a pensar que todos van a por él. No se me ocurre otra cosa.*

*¡Hombre!, adulto, ya no, porque ... o sí, pero ... lo más probable es que no.*

*Yo creo que ya...*

*No, se fortalecería y... vería que esas cosas no hacen bien. Y tiene que procurar no juntarse*

- con esa gente.
- ¿O sea que se fortalecería más bien? Sería más fuerte por lo que ha pasado aquí. *Sí.*
- ¿Y tú crees que le afecta, entonces, de alguna manera, en cómo se lleva con otras personas siendo adulto? *Umh... no.*
- ¿No? Eso no le afecta... *Se fortalecería.*
- O sea, la consecuencia que tiene esto para él, el adulto, es que...
- Se fortalecería. ¿Otra cosa que... *No sé.*
- ¿Alguna otra consecuencia para él siendo adulto? ¿Que sea negativo o positivo? *No.*
- Y los otros chavales cuando sean adultos, ¿tú crees que van a recordar esto? *Pues... seguramente, luego si tienen... serán borrachos o eso creo o...o no sé, o seguirán con la carpintería o lo que les guste hacer. Puede ser porque a lo mejor las clases que dan les gustan pero no les interesan, a lo mejor no, no siguen.*
- Bien, ¿Y hay otras cosas en que esto le afecta? En cómo se llevan con otras personas o en su forma de ser... *¿A los malos?*
- Sí. *Pues yo creo que sí porque al tener un pasado de malo, luego ya será más difícil que tengan nuevos amigos.*
- ¿Porqué será más difícil? *Porque los demás creerán que siguen siendo así.*
- Pero con gente nueva que no les conoce, ¿qué pasará? *Pues, pues que a lo mejor... si que serían amigos, no lo sé.*
- Serían amigos... *Porque a lo mejor pueden recordar su pasado y decir "pues esto no era bueno y en vez del mal voy a hacer el bien"*
- Ya, muy bien. ¿Otras consecuencias que puede tener esto para ellos? *No.*
- También cuando pasan esas cosas, igual hay otras personas, chavales que lo están viendo ¿no? *Sí.*
- Y que no hacen nada. *Sí, eso si puede pasar.*
- Y estos cuando sean adultos, ¿tú crees que van a recordar esto que han visto en el instituto? *Sí, seguramente*
- ¿Sí? ¿Y crees que les afectará esto de alguna manera? *No, porque a ellos no les, no les hicieron nada.*
- ¿Entonces no hay ninguna consecuencia para ellos, habiendo visto esto en el instituto? *Sí, bueno que... que luego les pesará no haber hecho nada.*
- Piensan que no han hecho nada... *Sí que les pesará que...*
- Les pesará. Les pesa que no han hecho nada... ¿Y otras cosas que le pueden influir? *No sé. No.*

- ¿No se te ocurre nada más?

- Bien, oye y estas cosas, para que esto no pase, ¿Tú crees que se puede hacer algo?

- Sí, pero antes de que estas cosas...

- Sí.

- Sí, o sea que en casa, los padres no les ignoren. ¿Y hay otras cosas que se pudieran hacer como para prevenir estas cosas?

- Bien. Imagínate que nosotros queremos crear un nuevo instituto, y que en septiembre van a llegar los nuevos alumnos.

- Entonces, para que estas cosas, que no queremos que ocurran, ¿qué podríamos hacer nosotros o los chavales para que no ocurra esto?

- ¿Ver?

- ¿Y cómo se puede ver?

- ¿Pero cómo podemos descubrir nosotros entonces si los chavales...?

- Ya, pero nosotros no vamos a saber cuando llegan...

- ¿Pero nosotros cómo podemos saber eso? ¿Cómo podríamos, en el nuevo instituto, saber...?

- Pero nosotros nunca hemos visto a estos chavales, recibimos algunas cartas de inscripción y eso. ¿Entonces qué podríamos hacer nosotros o los chavales mismos para que estas cosas no pasen?

- Ya, Oye ¿tú crees que estas cosas, estos chicos, siempre tienen que ser muy malos?

- ¿También puede ser que una persona normal pueda hacer esto alguna vez? ¿Tú crees?

- ¿Pero puede ser que alguien, aunque siempre yendo a la clase, en la clase mismo, puede ser que alguien se ría de otras personas?

- ¿Si puede ser? ¿Pero cómo podemos prevenir estas cosas, o sea, que los chavales "normales", digamos, no ocurra esto? ¿Hay

No.

*Sí... pues... como antes, pues dejarles... no reírles las gracias, no seguirles el juego y cuando ya se cansen de hacer esto, intentar que sigan con el grupo normal.*

*¿Ocurran?*

*¡Ah! Pues que en su casa... no... no les ignoren, o sea que estén con ellos y que, que hablen con ellos.*

*Pues sí, antes de que el chico vaya con otra gente, con ella, haciendo cosas malas, pues intentar que en vez de con ellos, se vaya contigo... y que en vez del mal haga el bien.*

*¡O bueno! Y si no es el bien, que no molesten.*

*Ajá.*

*Pues antes de nada ver si alguno empieza a hacer vandalismo o a hacer gamberradas.*

*Si, como actúan.*

*Pues con la forma de ser, o sea, si es malo pues...*

*Por la forma de tratar a los demás, por ejemplo, alguien te puede tratar educadamente y otro no.*

*Pues con la serie de amigos que tienen, por ejemplo tú les ves que van por la calle y... y van tirando cubos de basura pues sabes que...*

*Pues por la forma de actuar del chico. No sé.*

*Pues primero hablar con el chico y saber que le ocurre. Porque por ejemplo, en su casa hay malas conductas y le pasa algo. Primero hablar, hablar con él. Y luego los chicos intentar socializarse con él.*

No...

*Sí, si le incitan por ejemplo, a la bebida. Si te incitan y te dicen "Buah! Pues eres lo peor, que no bebes" y no pasa ná (nada), pero si te incitan...*

*Sí puede ser. Sí, si.*

*Umh... pues... no, no lo sé, es que ahora se me han acabado ya las ideas.*

alguna manera de poder prevenir estas cosas?

- Bueno, no pasa nada.

*Sí.*

- Para solucionar estas cosas... ¿Tú crees que es mejor que... no sé...? me has dicho que para solucionar esto lo mejor sería, igual ofrecer otras posibilidades para estos chavales ¿no?

- Si. ¿Pero tú crees que es mejor, si es posible que los profesores intervengan? Imagínate que los profesores también pueden intervenir diciendo algo a los chavales o lo que sea...

*Sí.*

- ¿O por otro lado otros chavales podrían ayudar?

*Yo creo que...*

¿Tú que crees que es lo mejor?

*... que más los chavales.*

- Si.

*Los chavales, porque escucharán antes a un chico que esté con él que a una profesora, que por ejemplo... a él no le cae bien y no le gusta estar con ella. Yo creo que los chicos también influyen.*

- ¿O sea que sería mejor los chavales que los profes entonces?

*El profesor impone más. Luego los chicos te pueden ayudar a... con... te pueden guiar, o sea, a una conducta buena.*

- Ya.

*Te pueden decir tienes estas ventajas siendo bueno y tienes estas... estos... desventajas siendo malo.*

- Ya, muy bien. ¿A ti esto te ha pasado alguna vez?

*No.*

- ¿No? ¿En el instituto, aquí, no te ha pasado nada de esto?

*No.*

- ¿Si lo has visto?

*Sí, si lo he visto.*

- Si lo has visto... ¿Y qué es lo que has visto? ¿Quieres contárnoslo o no?

*No, prefiero que no (sonríe).*

- ¿No? Vale, no pasa nada, ¿Y en el colegio? ¿A ti te ha pasado en el colegio?

*No, en el colegio no. En el colegio como estábamos todos desde pequeñitos pues todos nos llevábamos muy bien.*

- Ajá, o sea que en el colegio no pasaba esto?

*No.*

- Aquí en el instituto sí lo has visto pero no quieres contárnoslo, me parece muy bien ¿Sí te ha pasado o tampoco?

*No, a mi no me ha pasado nada.*

- ¿Tú tienes alguna pregunta?

*No.*

- Pues nada, muchas gracias.