

## ¿Qué dicen los adolescentes sobre el acoso escolar?

Silvia Postigo<sup>1\*</sup>, Konstanze Schoeps<sup>2</sup>, Ana Ordóñez<sup>2</sup>, y Inmaculada Montoya-Castilla<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea de Valencia (España)

<sup>2</sup> Facultad de Psicología, Universitat de València (España)

**Resumen:** Todos los actos antisociales, incluidos la violencia y el acoso escolar, lo son dentro de la colectividad en la que se producen y son reflejo de esa colectividad. Este estudio se centra en el discurso espontáneo de 406 adolescentes entre 15 y 21 años sobre el acoso escolar. El análisis cualitativo de los datos permite inferir cuatro principios discursivos que se articulan desde la inicial negación de la violencia (“eso no pasa”), a la negación de la responsabilidad (“sí pasa, no soy yo, somos todos”), la negación de la gravedad (“si es broma, no hace daño), y la atribución a la víctima (el acoso tiene más que ver con la víctima que con el agresor). El análisis del discurso espontáneo adolescente contribuye a definir su contexto interpretativo respecto a la violencia entre iguales. Incluir este conocimiento en el modelo científico es necesario para dar lugar a programas de intervención eficaces.

**Palabras clave:** teoría fundamentada, violencia entre iguales, acoso escolar, estudio cualitativo, adolescencia.

**Title:** What Do Adolescents Say about Bullying?

**Abstract:** All antisocial acts, including violence and bullying behavior, are such thing within the community where they occur; they are a reflection of that community. This study aims to analyze the spontaneous discourse about bullying at school of 406 adolescents aged between 15 and 21 years. Qualitative analysis of the data permitted to derive four discursive principles: denial of the existence of violence (“it doesn’t happen”), denial of one’s own responsibility (“if it happens, it isn’t me, everybody does it”), denial of seriousness (“if it is a joke, it doesn’t hurt”), and attribution to the victim (bullying behavior happens to the victim for a reason). The analysis of adolescent’s spontaneous discourse contributes to the definition of interpretive context regarding peer violence. This knowledge should be included in the scientific model in order to help developing effective intervention programs.

**Keywords:** grounded theory, peer violence, bullying, qualitative study, adolescence.

### Introducción

La violencia escolar y, concretamente, el acoso entre iguales, preocupan a la sociedad actual, concienciada por los medios de comunicación que informan sobre los casos más graves de suicidio u hospitalización. La temática ha cobrado relevancia en la comunidad científica, observándose un gran incremento en la investigación en los últimos años (Hymel y Swearer, 2015; Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013; Smith, 2013). Actualmente, el foco de la investigación es la prevención e intervención del fenómeno y para ello es necesario definirlo y delimitarlo. En este sentido, la investigación previa ha consensuado una definición operativa del acoso escolar, en términos de tres características distintivas: la intención de dañar, la persistencia de las agresiones y el abuso de poder (Olweus, 1978, 1999, 2001). Este abuso de poder conforma una relación de dominio/sumisión, caracterizada por un desequilibrio de fuerzas entre el agresor y la víctima, que tiene dificultades personales y/o sociales para defenderse o detener las agresiones (Carrera, DePalma y Lameiras, 2011; Postigo et al., 2013). El acoso entre iguales es un tipo de conducta antisocial, agresiva, injustificada y a veces violenta, que se establece sobre la base de una relación de poder asimétrica persistente (Hymel y Swearer, 2015). La investigación reconoce diferentes tipos de agresión dentro del acoso: serán abiertas o encubiertas según la posibilidad de identificar al agresor; y físicas, verbales o relacionales según el modo de agredir (Hymel y Swearer, 2015; Olweus, 2001; Postigo et al., 2013). Las agresiones verbales incluyen

insultos, amenazas y otro tipo de burlas; mientras que las agresiones relacionales afectan directamente a la posición social de la víctima, incluyendo humillaciones, la exclusión social, o la propagación de rumores maliciosos sobre la misma.

Reconocer la violencia entre iguales cuando ocurre o puede ocurrir parece más complejo que definirla. Una conducta antisocial implica que viola normas sociales, que se definen de forma diferente según el contexto (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Las normas socio-morales marcan los límites entre una agresividad natural, ocasional, con funciones adaptativas, y una agresividad injustificada con intención de desmoralizar. Así, algunas conductas pueden ser consideradas agresiones por algunas personas y no por otras dependiendo de su contexto interpretativo (Ortega, 2010). Esto se observa comparando la perspectiva de padres de diferentes culturas (Hein, 2016; Smorti, Menesini y Smith, 2003), de profesores y estudiantes (Compton, Campbell y Mergler, 2014; Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt y Lemme, 2006; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio y Salmivalli, 2014), de investigadores y adolescentes (Hopkins, Taylor, Bowen y Wood, 2013; Vaillancourt et al., 2008), de chicos y chicas (Frisén, Holmqvist y Oscarsson, 2008), o de víctimas, acosadores y testigos (Cuadrado-Gordillo, 2012; Forsberg et al., 2016). Estos estudios han observado que tanto padres, como profesores y especialmente estudiantes, tienden a infravalorar la incidencia del acoso y a no reconocer como tales las conductas agresivas encubiertas.

Los estudios cualitativos han observado que los niños y adolescentes consideran la violencia entre iguales como un problema poco serio, poco dañino, poco relevante e inmodificable (Cheng, Chen, Ho, y Cheng, 2011; Crowther, Goodson, McGuire y Dickson, 2013; Ryan y Morgan, 2011; Volk, Farrell, Franklin, Mularczyk y Provenzano, 2016). Esta percepción del *bullying* cuestiona la motivación que pueden mos-

**\* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:**

Silvia Postigo Zegarra. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea de Valencia, España. Paseo Alameda, 7. 46010 Valencia (España). Email: [silvia.postigo@universidadeuropea.es](mailto:silvia.postigo@universidadeuropea.es)  
(Artículo recibido: 28-07-2017; revisado: 10-01-2018; aceptado: 01-11-2018)

trar los adolescentes para actuar de forma diferente. Esta motivación es fundamental para los programas de intervención, pues “*disponer de una serie de estrategias no garantiza que se vaya a actuar de un modo determinado si no se está motivado para ello, (mientras que) el estar motivado puede llevar a la búsqueda de maneras alternativas de comportarse*” (Alonso-Tapia y Rodríguez-Rey, 2012, pp.204).

En este sentido, uno de los motivadores del ser humano son la ética y los valores que se sienten como propios, pero los valores personales deben ser fuertes para ir en contra del orden social (Jara, Casas y Ortega, 2017). Los estudios cualitativos señalan que los motivos para agredir varían entre evitar la victimización y proteger la pertenencia a un grupo socialmente valorado (Burns, Maycock, Cross y Brown, 2008; Lam y Liu, 2007; Martín, Martínez, y García-Sánchez, 2017; Patton, Eschmann y Butler, 2013). Mientras que uno de los motivos para la victimización es el ser etiquetado como diferente, por ejemplo por ser nuevo o provenir de otro lugar (Guerra, Williams, y Sadek, 2011; Hopkins et al., 2013). Dos teorías clásicas han explicado estas dinámicas: la Teoría de la Dominancia Social (Sidanius y Pratto, 1999) y la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981). Ambas se centran en el constructo de poder social (Anderson, 2012; Willis y Rodríguez-Bailón, 2010), y su aplicación a la violencia puede considerarse una estrategia social en situaciones conflictivas (Ortega, 2010; Rodkin, Espelage y Hanish, 2015; Postigo et al., 2013; Salmivalli, 2010; Volk et al., 2016). Así, tiene la función de organizar el grupo de iguales en jerarquías sociales, para establecer un orden social y protegerlo (Davies, 2011; Hymel, McClure, Miller, Shumka y Trach, 2015).

Resumiendo, los actos antisociales lo son dentro de la colectividad en la que se producen, y el acoso escolar es sólo un espejo de esa colectividad (Patton, Hong, Patel y Kral, 2017; Volk et al., 2016). En términos de moralidad y valores, los adolescentes parecen percibir las incongruencias entre lo que la sociedad predica y lo que de verdad sucede. Los valores de igualdad, respeto y diálogo contradicen lo que viven en la escuela (lo que aprenden en el llamado currículum oculto escolar) y lo que ven en la sociedad y en los medios de comunicación (Horton, 2011; Patton et al., 2013). El objetivo de esta investigación es analizar la percepción y el reconocimiento de la violencia entre iguales a través del discurso adolescente espontáneo. Se pretende comprender la subjetividad del adolescente en el contexto español a través de su discurso para identificar dicho currículum oculto sobre la violencia escolar.

## Método

### Participantes

Participaron en el estudio 406 adolescentes entre 15 y 21 años ( $M$  edad = 16.76 años,  $DT$  = 1.76); de los que 216 eran chicas (53.20%) y 190 eran chicos (46.80%). Todos tenían un nivel socio-económico medio-bajo y procedían de cinco centros públicos de la ciudad de Valencia. Los participantes cur-

saban estudios de Educación Secundaria Obligatoria ( $n$  = 168 de 3º ESO;  $n$  = 121 de 4º ESO) y post-obligatoria ( $n$  = 33 de 1º Bachillerato;  $n$  = 84 de Grado Medio:). Entre todos ellos, se identificaron 75 adolescentes (18.52 %) con algún tipo de experiencia migratoria. Los países de origen de estos jóvenes eran: 13.58 % latinoamericanos, 2.72 % europeos, 1.23 % árabes y 0.98 % asiáticos. Todos los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo de conveniencia, aunque los centros y aulas participantes se seleccionaron de forma aleatoria, por conglomerados y con asignación proporcional.

### Instrumentos

*Cuestionario socio-métrico de acoso y aceptación social.* Este cuestionario se basa en el Test de agresividad entre escolares (BULL-S; Cerezo, 2001). Proporciona 2 variables derivadas de las nominaciones directas de los iguales (máximo de tres elecciones). La primera variable es la popularidad, que se deriva de las nominaciones en *aceptación* (¿A quién elegirías como compañero/a?) y *rechazo* (¿A quién no elegirías como compañero/a?). De estas nominaciones se extrae una única variable, *popularidad*, que permite agrupar a los adolescentes en aceptados o rechazados. La segunda variable es la implicación en el acoso que permite asignar a los adolescentes en las categorías de acoso y victimización. Esta asignación se realizó siguiendo el procedimiento recomendado por Cerezo (2001) para los estudios socio-métricos, que asigna un rol a un sujeto si éste recibe al menos el 25% de las nominaciones de su grupo-aula en dicho rol.

*Discurso espontáneo.* Se incluyen aquí dos tipos de datos obtenidos de la misma fuente, los propios adolescentes, y generados en el mismo contexto, el transcurso de la evaluación socio-métrica. El primero son las respuestas no válidas del cuestionario socio-métrico de bullying. Por ejemplo, cuando se responde “todos” o “nadie”, dicha respuesta no puede ser empleada para el análisis socio-métrico, pero sí para un análisis cualitativo. El segundo tipo de datos incluye los comentarios espontáneos que los adolescentes hicieron mientras contestaban el cuestionario socio-métrico del acoso. En el transcurso de esta evaluación se les pidió a los adolescentes que escribieran todos los comentarios que estaban haciendo sobre el *bullying* y la identificación de víctimas y acosadores. El conjunto de ambos datos constituye un discurso espontáneo (no requerido por las evaluadoras) sobre la violencia y el acoso entre iguales, por lo que se trata de una observación no sistematizada o fortuita.

### Procedimiento

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que fue aprobado por la Comisión Ética de la Universitat de València y, además, cumple con los principios éticos y morales establecidos por la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). Con el permiso de la Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport de la

Generalitat Valenciana se contactó con los centros interesados en participar en la investigación. Previamente a la evaluación, se realizaron reuniones informativas en los centros participantes, y se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los participantes menores de edad y de los propios participantes en caso de ser mayores de edad. A todos se les explicó la naturaleza y objetivos de la investigación y su carácter voluntario y anónimo. Dos psicólogas expertas recogieron los datos en horario escolar. La evaluación se realizó colectivamente en el aula durante una hora de clase.

### Análisis de los datos

Tras la recogida de datos, se realizaron los análisis sociométricos que permiten identificar las variables de popularidad y acoso en el aula. Asimismo, se realizó el análisis cualitativo del discurso espontáneo adolescente siguiendo la metodología de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory* - GT), creada por Glaser y Strauss (1967). El principal cometido de la GT es el desarrollo de teorías “específicas del contexto” (*context-specific theories*) a partir de la información que emerge de los datos recopilados en un contexto determinado. Se utilizó esta metodología porque permite reflejar la realidad del fenómeno estudiado (objetivo descriptivo) y al mismo tiempo trata de encontrar la causa de dicho fenómeno (objetivo explicativo) (Charmaz, 2005). Siguiendo las directrices de Strauss y Corbin (1998), el primer paso de la GT fue una codificación abierta, que se realizó durante la recogida de datos. En esta etapa emerge la pregunta de investigación que guiará el proceso de análisis. La segunda etapa consiste en una codificación axial, cuyo propósito es agrupar los datos en categorías y subcategorías que describen y pretenden explicar el fenómeno. Para ello, se elaboró un mapa conceptual con las cuatro categorías emergentes y se realizó una codificación selectiva para refinar la teoría emergente. Las cuatro categorías básicas fueron validadas con dos índices de acuerdo entre jueces: índice de Kappa ( $Kappa = 0.976 \pm 0.008$ ;  $p < .001$ , 95%) e índice de Delta de Cohen ( $\delta = 0.981 \pm 0.005$ ;  $p < .001$ , 95%), que muestran una buena fiabilidad de la codificación (Cohen, 1960; Femia, Martín, y Álvarez, 2012).

El análisis textual del discurso espontáneo fue primero descriptivo y fenomenológico, con un bajo nivel de inferencia, y después hermenéutico, asumiendo un paradigma constructivista. Siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2005; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998), no se establecieron hipótesis previas al análisis, que se realizó de forma inductiva y guiada por los datos. En este caso, en la primera etapa del análisis se observó que, en el discurso espontáneo adolescente, emergía la idea de que “aquí eso no pasa” (el acoso no existe). Por lo que la pregunta que guiará la investigación fue ¿por qué dicen esto cuando el análisis socio-métrico confirma que sí se da? O lo que es lo mismo ¿reconocen el *bullying* cuando ocurre? Las hipótesis teóricas emergentes se presentan como principios discursivos, representando los núcleos conceptuales del discurso espontáneo adolescente respecto al acoso escolar.

En cuanto a los criterios de rigor y credibilidad propuestos para los estudios cualitativos, se utilizó la triangulación de investigadores (dos investigadores), de métodos (sociométrico y cualitativo), de la codificación (dos analistas), y teórica (revisión y discusión de estudios previos), lo que aumenta la fiabilidad y validez del estudio (Denzin y Lincoln, 2008; Twining, Heller, Nussbaum y Tsai, 2017). Durante todo el proceso se consultó con analistas independientes para garantizar la mayor objetividad posible tanto en la selección como en la codificación de las unidades de análisis textual. La recogida de datos se llevó a cabo en un contexto natural, lo que favorece la validez ecológica de los mismos. Por último, en la descripción de los resultados se señalan además las informaciones conflictivas, las evidencias negativas a las inferencias realizadas, y algunos ejemplos significativos que afirman la coherencia estructural y de contenido.

### Resultados

El análisis sociométrico indica que la incidencia del acoso en la muestra estudiada es del 13.30%, identificándose 29 víctimas (7.14%) y 25 acosadores (6.16%). En este contexto, se observaron cuatro núcleos conceptuales o principios discursivos del discurso espontáneo adolescente sobre el acoso escolar. Se contabilizaron 265 respuestas espontáneas (65.27%) de entre los 406 participantes en el estudio. A continuación, se describen los cuatro principios discursivos emergentes, junto a las evidencias contrarias y a las informaciones conflictivas relacionadas con los mismos.

#### Principio de Negación de la Violencia: “Eso no pasa”

Se han contabilizado 196 referencias (48.28%) que señalan de diferentes formas que el acoso escolar “no pasa” y/o que nadie agrede a nadie. Se han incluido en este principio todas las respuestas al cuestionario sociométrico que incluyen un “nadie”, aunque es necesario señalar que esta respuesta es más representativa de la pregunta por los acosadores que por las víctimas. Así podemos observar cuestionarios donde “nadie” acosa, pero se nominan víctimas. Un ejemplo de este tipo de discurso lo ofrece S.B., una chica de 15 años que llegó de Bolivia hace cuatro y cuya situación sociométrica es de rechazo (recibe cuatro rechazos y ninguna aceptación de sus 19 compañeros). S.B., en respuesta a quiénes son víctimas, comenta:

*“En esta clase nadie... Sólo sería en caso de no tener a nadie con quien hablar si no hay clase o quieres comentar algo... Y creo que una de esas personas sería yo, rechazada... No conozco a nadie con quien pueda pasar el tiempo como lo hacen ellos”.*

A pesar de negar la presencia de acosadores, ella se percibe como excluida, siendo víctima de un aislamiento social (conducta de acoso relacional o social) que es difícil de reconocer como tal hasta por ella misma. Otros ejemplos de referencias de este tipo de discurso son:

*No creo que haya bullying, pero sí que hay insultos o golpes / Nadie, se insultan y se pegan en broma / Nadie, en mi clase no se vive esa situación / Nadie pega a nadie, los insultos son con cariño / Nadie, pero si lo hacen suelen hacerlo de broma.*

Contra este principio no se han encontrado evidencias contrarias en el discurso espontáneo adolescente, pero sí en el análisis sociométrico, pues cabe considerar que cada vez que se nombra a un agresor o a una víctima, se está afirmando la existencia de conductas agresivas. Es así que, en la misma clase, algunos adolescentes pueden nombrar a uno o más compañeros como agresores, mientras que la mayoría sostiene que el acoso, simplemente, no se da.

### **Principio de Negación de la Responsabilidad: “Lo hacemos todos”**

Se registraron 122 referencias (30.05%) en la línea de “lo hacemos o lo hacen todos”, conformando una idea de las conductas agresivas como algo generalizado, en la que difícilmente se puede identificar o nombrar claramente a alguien como responsable (probablemente porque entonces “yo” también sería responsable). Ejemplos de este tipo de referencias son:

*Todos criticamos un poco / A veces toda la clase en general / Todos somos reacios a juntarnos con ciertas personas / Casi todos los chicos de esta clase menos yo.*

Del mismo modo que antes, las informaciones conflictivas con este principio no surgen del discurso espontáneo, sino de la existencia de nominaciones sociométricas. Cada vez que se da una nominación directa, se está explicitando una responsabilidad, si bien, no se han observado auto-nominaciones en el caso de los agresores, sólo en el de las víctimas y en muy baja frecuencia (3 auto-nominaciones).

Como un caso especial o matización de este principio (aunque muy poco frecuente,  $n = 11$ ), se observa una diferencia de género:

*Lo hacen los chicos / Los chicos entre ellos / Lo hacen los chicos hacia nosotras.*

Por el contrario, un único chico refería que “lo hacen las chicas”, refiriéndose únicamente a las agresiones indirectas.

### **Principio de Negación de la Gravedad: “Si es broma, no hace daño”**

Se han encontrado 34 referencias (8.37%) de conductas agresivas como bromas carentes de gravedad. Ambos atributos parecen estar íntimamente relacionados, casi justificándose o causándose el uno al otro, de modo que “si es broma, no hace daño” y “si no tiene intención de dañar, no es grave”. Así, los adolescentes perciben la intención de la conduc-

ta agresiva como el criterio para estimar su gravedad, y ambos, para definir una agresión o serie de agresiones como acoso. De este modo, si no hay intención de dañar, si se hace en broma, no hay daño real y no se puede decir que eso sea *bullying*. Algunos ejemplos de referencias acerca que “es un juego /broma” son:

*No lo hacen a malas, sólo se pegan y se insultan para divertirse / L. y A. a J., pero es de broma, en el fondo son amigos / J. (pero se lo hacen de broma y todos acaban riéndose) / Nadie, alguna vez hacemos bromas entre nosotros, pero hacia todos y aceptamos las bromas de buen gusto.*

Por otro lado, algunos ejemplos de referencias acerca de que no es acoso porque no es grave, o que no hay daño porque no hay intención de dañar, son:

*No es un maltrato grave, sólo juegos/ Pegar no se pegan en serio / Lo hacen de broma, sin hacer daño y sin insultos muy ‘duros’ / J.M. pero sólo son insultos / N. y S. son insultadas, pero con cariño / Se excluye a C.A., pero sin tratar de ofender.*

Tampoco se han encontrado evidencias contrarias a este principio en el discurso espontáneo de los adolescentes. De hecho, los adolescentes parecen relacionar esta percepción divertida e inocua de la violencia con los otros principios discursivos, los cuales parecen sostenerse unos a otros, a pesar de su aparente contradicción:

*No lo hace nadie (siempre bromeando, pero tampoco) / Lo hacemos todos, pero no para hacer daño / Todos lo hacemos, pero con amor / Todos los chicos entre sí, pero no lo hacen a malas, sólo se pegan y se insultan para divertirse.*

### **Principio de Atribución Causal: “Si te pasa, es por algo”**

Este principio es poco frecuente en comparación con los demás, pues se han encontrado sólo 20 referencias (4.93%). No obstante, es significativo que aparezcan en el discurso espontáneo adolescente referencias a los motivos de unas conductas de acoso que, en principio, se niegan. También es significativo que, de las 20 atribuciones causales espontáneas, 18 incluían una atribución causal individual dirigida a la víctima y sólo 2 sitúan la causa en el agresor. Así, entre las víctimas se cuentan:

*Mayoritariamente los inmigrantes / Los más callados / Los más débiles / Los nuevos / G. porque siempre lo eligen el último en deportes / Los retrasados, los frikis / Los que visten mal o tienen cara de pringados.*

Y entre las razones para el acoso se explicitan:

*Rechazada puede que S.B., pero porque es una chica muy solitaria / A., B., y C., pero porque se excluyen ellas del grupo.*

Este tipo de expresiones tienden a diferenciar a la víctima y atribuir la conducta agresiva a dicha diferencia. La diferenciación se convierte en atribución causal, en respuesta al sentimiento de la violencia, de modo que, si encuentro un por qué, no sólo puedo predecirla, sino que puedo ponerme a salvo. Evidencias contrarias a este principio son las dos atribuciones explícitas al agresor:

*Los que se creen populares y superiores / Los que son falsos e idiotas.*

### La Teoría Fundamentada del Discurso Adolescente

Si unimos los cuatro núcleos conceptuales descritos por orden de frecuencia observada, podemos articular un discurso sobre el acoso escolar adolescente de la forma descrita en la Figura 1. La primera respuesta espontánea ante la pregunta del acoso (¿Quién agrede? ¿A quién se agrede?) parece ser la de negar su existencia: “Eso no pasa” (principio discursivo de negación de la violencia). No obstante, si seguimos escuchando y analizando su discurso, se observan cláusulas condicionales que señalan que, “si pasa, lo hacemos todos” (negación de la responsabilidad personal) y que, “si pasa, no es grave, porque es broma” (negación de la gravedad) y que, “si te pasa, es por algo tuyo”, es decir, que si pasa es por una característica de la víctima que la hace vulnerable a la agresión, no por una característica del agresor, que es más fuerte y abusa de su poder (principio discursivo de atribución causal).

### Discusión

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar el reconocimiento y percepción de los adolescentes sobre el acoso entre iguales a través de su discurso espontáneo, el cual puede estructurarse en cuatro núcleos conceptuales que conforman la teoría emergente presentada en la Figura 1. Comparar su discurso con la definición operativa del acoso escolar que suele emplear la investigación (Carrera, DePalma y Lameiras, 2011; Olweus, 2001; Postigo et al., 2013) sugiere que los adolescentes conocen la definición del fenómeno, pero no lo reconocen. El primer principio discursivo que emerge del análisis, la negación de la violencia, es el más frecuente y vertebrata el contexto interpretativo de los adolescentes sobre el acoso escolar. No se ha encontrado literatura previa al respecto de esta negación de la violencia por parte de los adolescentes, pero sí al respecto de los demás principios, que se estructuran como cláusulas condicionales de éste: “No pasa. Pero, si pasa, como lo hacemos todos y son bromas, no es *bullying*”. Para negarlo, utilizan dos de las tres condiciones que la investigación emplea para definir el acoso escolar: la responsabilidad personal del agresor (porque no se atribuye el acoso a su abuso de poder) y la intención de dañar (porque sólo son bromas). Para definirlo, prestan atención a la intención de dañar pero la niegan, porque “sólo son bromas”; dejan de lado la persistencia de las conductas agre-

sivas; y no reconocen todos los aspectos del abuso de poder que lo caracteriza (Cuadrado-Gordillo, 2012). Como en otros estudios, los adolescentes perciben el acoso escolar como un problema poco serio, poco dañino y poco relevante (Cheng et al., 2011; Crowther et al., 2013; Ryan y Morgan, 2011; Volk et al., 2016). Esto sugiere que los participantes conocen la definición del fenómeno, pero no lo reconocen. El resto de su discurso nos explica por qué.

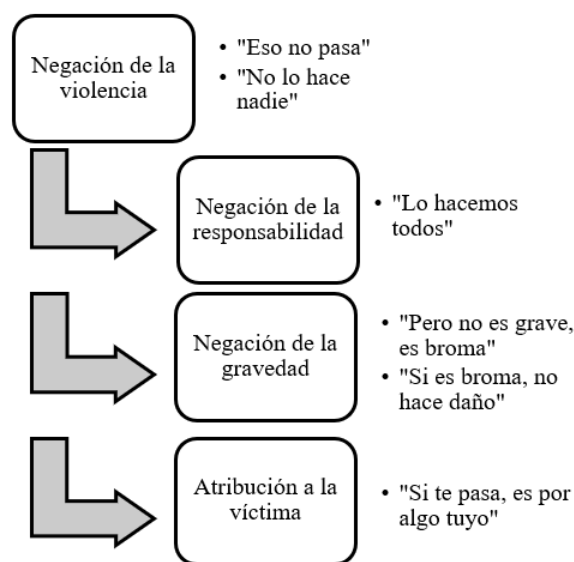


Figura 1. La teoría emergente sobre el reconocimiento y percepción adolescente del acoso escolar.

El segundo principio funciona como atenuante del primero: “si pasa, lo hacemos todos”. Esto puede interpretarse de dos formas. La primera es considerarlo como expresión de una negación de la responsabilidad personal en el acoso: “son todos, no soy sólo yo”. La segunda remite a la conducta agresiva colectiva o generalización de la violencia: “somos todos”. Por ejemplo, en uno de los grupos-aula estudiados, más de la mitad de los alumnos refieren que todos critican y/o rechazan. No obstante, aplicando el criterio sociométrico del 25% (Cerezo, 2001) se identifica únicamente a un acosador y a una víctima en este tipo de violencia verbal y relacional. Los resultados obtenidos de los adolescentes con el cuestionario sociométrico y el análisis de su discurso son contradictorios: con el primero, el acoso es una cuestión diádica y minoritaria; con el segundo, el acoso es una costumbre relacional en el aula. Esto suscita preguntas sobre la investigación pues, desde este contexto interpretativo, cuando les preguntamos a los adolescentes sobre el *bullying* ¿sobre qué realidad nos responden?

Además, como otros estudios también han observado (Cuadrado-Gordillo, 2012; Ryan y Morgan, 2011; Volk et al., 2016), que la violencia forme parte de una interacción social normalizada entre los adolescentes, que digan que “es normal y lo hacemos todos para divertirnos”, obliga a preguntarse si su expectativa de que haya siempre un cierto grado

de violencia en la escuela, en sus relaciones interpersonales, es legítima o no. Si lo es, entonces el acoso es una cuestión de grado (de persistencia, más que de intención o abuso de poder), y el problema debería ser enfocado de forma que la investigación se adapte a esa realidad y las aplicaciones prácticas, en educar la violencia natural para que no rebese ciertos límites morales, como señalaba Ortega (2010). Pero si la expectativa de experimentar siempre cierto grado de violencia interpersonal no es legítima, puede considerarse un error cultural, y entonces el problema de la violencia y el acoso escolar no puede ser tratado sin transformar primero el contexto socio-cultural que lo permite (Davies, 2011; Postigo et al., 2013). El orden social de los iguales viene establecido en gran medida por el estatus social o popularidad, concepto muy relacionado con el de poder social (Rodkin et al., 2015); pero conviene destacar que ambas variables, estatus y poder social, están estructuralmente determinados y no son disposiciones personales (Anderson, 2012; Willis y Rodríguez-Bailón, 2010).

Sólo el cuarto principio, la atribución causal del acoso, nos habla “de pasada” de cómo perciben los adolescentes este abuso de poder. Por un lado, nos dicen que las víctimas tienen problemas para defenderse de las agresiones, porque son “débiles”, están aisladas y/o etiquetadas como diferentes (por ejemplo, por su experiencia migratoria) (Guerra, Williams y Sadek, 2011; Hopkins et al., 2013); pero, salvo dos excepciones, no hacen mención a que los agresores son fuertes y abusan de su poder. Se dan cuenta de la asimetría de la relación, pero sólo de una parte de dicha relación: las víctimas son sometidas, pero los agresores no dominan de forma injusta. Quizá esto tiene que ver con la percepción de niños y adolescentes del problema del acoso escolar como algo inmodificable, pues si no se puede señalar al o los responsables, poco se puede hacer ni siquiera diciéndoselo a un adulto (Crowther et al., 2013; Frisén, Holmqvist y Oscarsson, 2008; Ryan y Morgan, 2011).

En cuanto a la intención de dañar, el principio discursivo de negación de la gravedad la incluye como un requisito para definir el acoso entre iguales, al igual que hace la investigación. Los adolescentes parecen estar de acuerdo en esto, pero lo llevan a un extremo tal que “si es broma, no *puede* hacer daño”. Y esto puede considerarse como una distorsión cognitiva que mantiene las dinámicas de acoso en la escuela; pues puede que una broma sin intención de dañar cause daño en la víctima. Para ellos, sólo cuenta la intención, no la persistencia ni el daño real causado.

## Conclusiones

En conclusión, los resultados sugieren que, para los adolescentes, es una expectativa realista pensar que alguien en clase será agredido y que no hay que enfadarse por ello, porque es una broma. Además, si lo es, será por una razón que tiene más que ver con la víctima que con el agresor. Este discurso

parece evidenciar que los postulados de las teorías de la dominancia y la identidad social influyen no sólo en la génesis del acoso escolar (Davies, 2011; Ortega, 2010; Rodkin, Espelage y Hanish, 2015; Salmivalli, 2010; Volk et al., 2016), sino también en su reconocimiento como tal o, más concretamente, en su negación. Añadir una definición de acoso escolar a la evaluación del acoso escolar, puede cambiar no sólo la incidencia reportada, aumentándola, sino también disminuir la probabilidad de ser victimizado (Vaillancourt et al., 2008). El contexto social juega un papel significativo en la violencia, propiciando su inicio, permitiendo su ocurrencia, definiendo valores, expectativas o incluso si la violencia debe ser considerada como tal (Martín et al., 2017).

Este estudio se basa en el análisis del discurso espontáneo de los adolescentes, entendiéndolo como constituido por los comentarios y observaciones que éstos hacen sin que sean requeridos por el protocolo de investigación. Ésta es simultáneamente la primera limitación y la primera aportación de este estudio. Supone una limitación porque los datos analizados incluyen sólo aquello que los propios adolescentes han querido comunicar, lo que no nos permite conocer todo su repertorio discursivo, ni los sesgos que afectan a esa información que nos quieren dar. Otras limitaciones del estudio son la corta longitud de los comentarios espontáneos y el muestreo intencional en que se basa (Patton et al., 2017); por lo que los resultados no son directamente generalizables a todos los adolescentes, ni siquiera los valencianos o españoles.

Mientras que supone una aportación porque nos permite acercarnos a la subjetividad adolescente sin hipótesis ni teorías previas. Este trabajo aporta evidencias de la importancia de la investigación cualitativa e incluso de las observaciones incidentales. Lo que, junto a otros estudios (Carrera et al., 2011; Patton et al., 2017; Rodkin et al., 2015), sugiere la necesidad de ampliar el paradigma de investigación, atendiendo a la realidad subjetiva de las personas y a su contexto interpretativo, no sólo para conocer mejor la realidad tal como es vivida, sino para poder cambiarla. De lo contrario, se estará obviando siempre una parte del fenómeno. Por ejemplo, a menos que se pregunte explícitamente por una forma de agresión generalizada (“lo hacemos todos” – principio discursivo de negación de la responsabilidad), que sólo es enfatizada por la investigación en sociedades colectivistas (p.e. Cheng et al., 2011; Hymel y Swearer, 2015), no sabremos que está pasando ni cómo intervenir.

Asimismo, aporta conocimientos que pueden tener importancia práctica. Concretamente, sugiere incluir los conceptos de poder social y abuso de poder en las intervenciones con adolescentes, incidiendo sobre el reconocimiento del fenómeno *bullying*, así como en las motivaciones para actuar de forma no violenta, de no implicarse o de plantarle cara a la violencia (p.e. los valores personales, que pueden ir en contra del orden social) (Jara, Casas y Ortega, 2017).

## Referencias

- Alonso-Tapia, J., & Rodríguez-Rey, R. (2012). Situaciones de interacción y metas sociales en la adolescencia: Desarrollo y validación inicial del cuestionario de metas sociales (CMS) [Situations of interaction and social goals in adolescence: Development and initial validation of the social goals questionnaire]. *Estudios de Psicología*, 33(2), 191-206. doi:10.1174/021093912800676484
- Anderson, C. (2012). The Personal Sense of Power. *Journal of Personality*, 80(2), 313-344.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1704-1716. doi:10.1177/1049732308325865
- Carrera, M. V., de Palma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in School settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499. doi:10.1007/s10648-011-9171-x
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención [Violence in the Classroom: Analysis and Proposals for Intervention]*. Madrid: Pirámide.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cheng, Y. Y., Chen, L. M., Ho, H. C., & Cheng, C. L. (2011). Definitions of school bullying in Taiwan: A comparison of multiple perspectives. *School Psychology International*, 32, 227-243. doi:10.1177/0143034311404130
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Compton, L., Campbell, M. A., & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383-400. doi:10.1007/s11218-014-9254-x
- Crowther, S., Goodson, C., McGuire, J., & Dickson, J. M. (2013). Having to fight. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(1), 62-79. doi:10.1177/0886260512448846
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1889-1910. doi:10.1177/0886260511431436
- Davies, B. (2011). Bullies as guardians of the moral order or an ethic of truths? *Children & Society*, 25, 278-286. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00380.x
- del Barrio, C.; Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico [About harassment and other concepts related to aggression among schoolchildren, and their psychological study]. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. (3ª ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Femia, P., Martín, A., & Álvarez, M. (2012). El Modelo Delta para evaluar el grado de acuerdo entre dos observadores [The Delta Model to evaluate the degree of agreement between two observers]. En García, Bouza, & Covarrubias (Eds.), *Modelación de fenómenos del Medio Ambiente, Salud y Desarrollo Humano: estudios medio ambientales*. (pp. 125-144). Universidades de Guerrero (Mex) y de La Habana (Cuba).
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: Definitions, reasons for victimization and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2), 105-117. doi:10.1080/03055690701811149
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Thornberg, R. (2016). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: a cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, 1-16. doi:10.1080/02671522.2016.1271001
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x
- Hein, N. (2016). New perspectives on the positioning of parents in children's bullying at school. *British Journal of Sociology of Education*, 1-14. doi:10.1080/01425692.2016.1251305
- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E., & Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review*, 35(4), 685-693. doi:10.1016/j.childyouth.2013.01.012
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children & Society*, 25, 268-277. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(1), 16-24. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.008
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. doi:10.1037/a0038928
- Jara, N., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: The role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. doi:10.17583/IJEP.2017.2515
- Lam, D. B., & Liu, A. W. H. (2007). The path through bullying -A process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24(1), 53-75. doi:10.1007/s10560-006-0058-5
- Martín, M., Martínez, J., & García-sánchez, R. (2017). Young people belonging to violent groups in the Region of Madrid. Psychosocial process model on the onset and evolution of violent identity behaviour. *Annals of Psychology*, 33(1), 120-132.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossins, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576. doi:10.1348/000709905X52229
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. London, UK: Hemisphere.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). New York: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important questions. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York, NY: Guilford Press.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar [Unjustified Aggression, Bullying and School Violence]*. Madrid: Alianza Editorial.
- Patton, D. U., Eschmann, R. D., & Butler, D. A. (2013). Internet binging: New trends in social media, gang violence, masculinity and hip hop. *Computers in Human Behavior*, 29, A54-A59. doi:10.1016/j.chb.2012.12.035
- Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S., & Kral, M. J. (2017). A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(1), 3-16. doi:10.1177/1524838015588502
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordóñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación del acoso escolar: Una revisión [Theoretical proposals of bullying: A review]. *Annals of Psychology*, 29(2), 413-425. doi:10.6018/analesps.29.2.148251
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321. doi:10.1037/a0038658
- Ryan, A., & Morgan, M. (2011). Bullying in secondary schools: An analysis of discursive positioning. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 46(1), 23-34.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi:10.1016%2Fj.avb.2009.08.007
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98. doi:10.7458/SPP2012702332

- Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*, 417-432. doi:10.1177/0022022103034004003
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y Categorías Sociales [Human Groups and Social Categories]*. Barcelona: Herder. <http://doi.org/10.1080/15388220.2013.857345>
- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., & Tsai, C. C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education, 106*, A1-A9. doi:10.1016/j.compedu.2016.12.002
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development, 32*, 486-495. doi:10.1177/0165025408095553
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135-1143. <http://doi.org/10.1037/a0036110>
- Volk, A. A., Farrell, A. H., Franklin, P., Mularczyk, K. P., & Provenzano, D. A. (2016). Adolescent Bullying in Schools: An Evolutionary Perspective. In D. C. Geary & D. B. Berch (Eds.), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education, Evolutionary Psychology* (pp. 167-191). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-29986-0
- Willis, G. B., & Rodríguez-Bailón, R. (2010). El estudio experimental del poder social: Consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales [The experimental study of social power: cognitive, affective and behavioural consequences]. *Estudios de Psicología, 31*(3), 279-295. doi:10.1174/021093910793154402
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of American Medical Association (JAMA), 310*(20), 2191-2194.